



Revista Electrónica



Educativa y Socioeducativa



Universitat de les
Illes Balears
Instituto de Estudios
de Mallorca

Índex

UNIVERSITAT

La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión ..3

Carme Pinya

Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior 25

Maria Palou Oliver, Juan José Montaña Moreno

INVESTIGACIONS SOBRE L'ENSENYAMENT DE LLENGÜES

Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras..... 47

Maria Juan Garau

Els mestres d'Educació Primària a Mallorca: característiques

sociodemogràfiques i lingüístiques 67

Sílvia Oliver Grau.

Alumnado trilingüe en educación secundaria 87

Jesús Grisaleña, Esmeralda Alonso, Alejandro Campo

La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos.

Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares 105

M. Núria Borrull, Magdalena Catrain, Maria Juan, Joana Salazar, Ricardo Sánchez

Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE) 129

Rosa Aliaga Ugarte

INVESTIGACIONS

Parlar i escriure per aprendre Ciències Socials. Les competències lingüístiques i la formació democràtica dels joves..... 139

Neus González, Dolors Bosch, Montserrat Casas

L'educació intercultural al CEIP Elionor Bosch: un estudi de cas..... 171

Laura Aguiló Payeras

Los planes de convivencia como documento activo del centro y para el

centro. 203

Andrés Nadal Cristóbal, Margarita Vives Barceló, M^a Carmen Capella Barrionuevo

AVALUACIÓ METODOLÒGICA

La música d'enconar. Vint-i-cinquè aniversari de l'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) de Palma o la maduresa d'un projecte centrat en l'educació. .. 225

Aina Dols Salas

Promoció i educació per a la salut en el medi escolar: les escoles promotores de salut 237

Miquel Bennassar Veny

La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión

Resum

La finalitat d'aquest article és fer un breu recorregut sobre l'estat de la qüestió de la formació permanent del professorat universitari a l'àmbit espanyol. Per aquest motiu, s'ha establert com a criteri d'anàlisi les diferents modalitats formatives: cursos, seminaris, tallers, cursos de llarga durada, formació del professorat novell, assessorament i altres tipus d'oferta formativa que es duen a terme a les diferents universitats d'aquest país. Aquest recorregut ve acompanyat d'una revisió de la literatura especialitzada amb propostes de millora i alguns reptes de futur.

Paraules clau

educació superior, formació permanent del professorat, espai europeu d'educació superior, docent.

Resumen

La finalidad de este artículo es realizar un breve recorrido sobre el estado de la cuestión de la formación permanente del profesorado universitario en el ámbito español. Para ello, se ha establecido como criterio de análisis las diferentes modalidades formativas: cursos, seminarios, talleres, cursos de larga duración, formación para profesorado novel, asesoramiento y otras tipologías de oferta formativa que se llevan a cabo en las distintas universidades de este país. Este recorrido se acompaña de una revisión de la literatura especializada del tema y finaliza con unas propuestas de mejora y algunos retos de futuro.

Palabras clave

Educación superior, formación permanente del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior, docente.

Carme Pinya
ICE Universitat de les Illes Balears

Per citar l'article

"Pinya C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 3-24. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carme/index.html en (poner fecha)"

Aclarando conceptos

¿Qué es la formación permanente? ¿Por qué es necesaria la formación permanente del profesorado universitario?

La formación permanente, hoy día, se ha consolidado como algo indispensable para el desarrollo profesional en cualquier ámbito laboral, incluido el mundo educativo. Desde que se introdujo en la bibliografía especializada el término de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), la formación permanente entró en una nueva conceptualización e importancia. Enseñar no enseña a enseñar sino que necesitamos una base formativa que se vaya reciclando a medida que los contenidos y la propia sociedad cambia.

Como señaló en su día la UNESCO, (1982), la formación permanente del profesorado es un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad.

Desde entonces hasta la actualidad, el concepto de formación permanente del profesorado se ha consolidado con fuerza en el panorama educativo; cada vez más, la comunidad educativa está concienciada de la necesidad de reciclarse continuamente, de formarse para mejorar la propia práctica y de la innovación como propuesta de cambio; en definitiva, se trata de estar dispuestos a aprender durante toda la vida con la finalidad de conseguir un verdadero desarrollo profesional y una calidad de la docencia en general.

El objetivo del presente artículo es situarnos concretamente en el ámbito universitario, ya que el colectivo de profesorado universitario cuenta con una características propias y peculiares.

Como es sabido, hasta el momento, no existe una legislación concreta que regule la obligatoriedad de una formación continuada del profesorado universitario; sino que el reciclaje profesional es una opción voluntaria, que corre a cargo de cada cual en cuanto a esfuerzo y coste.

El profesorado universitario posee una amplia formación específica en su área, pero a diferencia de los maestros o los profesores de secundaria, no cuenta con ningún tipo de formación específicamente didáctica o pedagógica. Es más, es frecuente que el mismo profesorado universitario entienda su identidad profesional vinculada a la tarea investigadora y no a su labor docente.

Como señala (De la Cruz Tomé, M.A, 1999) <<hoy se asume que la función docente y las tareas que comprende son tan complejas, difíciles y retadoras que exigen un entrenamiento específico y sistematizado y que aprender a enseñar es una tarea que requiere entrenamiento, apoyo y supervisión en sus primeras etapas>>. (1999, p.241)

Esta situación, actualmente, está siendo contrarestada con una creciente sensibilidad y una necesidad expresada de formación psicopedagógica por parte del propio profesorado universitario y una creciente oferta de programas formativos para

profesorado novel. Es una reivindicación constante que este tipo de iniciativas sean regularizadas con la futura entrada de todas las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior.

El proceso de Bolonia aboga por una serie de cambios, frente a los cuales, el profesorado universitario tendrá que dar respuesta y adaptarse, para ello, es ineludible la necesidad de dotar a la comunidad universitaria de herramientas, estrategias, metodologías, pautas para el diseño de materiales, trabajo de competencias... Contrariamente a esta idea, según (Zabalza, 2004) existe un colectivo que se siente exento de estas necesidades formativas, ya que son concebidas como un elemento implícito en los procesos de selección y acceso al cargo, o bien como una responsabilidad individual de cada profesor o profesora que puede ser satisfecha con lecturas o investigaciones personales.

Cada vez es más palpable que las universidades, delegando en los Institutos de Ciencias de la Educación, en Unidades de Innovación Educativa o en otro tipo de instituciones o servicios, tienen la obligación de dar respuesta y fomentar la formación continua de su personal, no solo centrándose en el personal docente e investigador, sino también teniendo en cuenta el reciclaje permanente del personal de administración y servicios y del personal con cargos asignados.

Las propias universidades y las unidades, servicios u oficinas que dependen de éstas, tendrían que avanzar hacia el fomento del cambio actitudinal de su profesorado, el cual tiene que empezar a asumir la obligatoriedad –aunque sea no impuesta por la institución, sino como un aliciente intrínseco de cada uno- de la formación.

¿Cuáles deben ser los contenidos de esta formación permanente?

Los contenidos de los programas formativos de las diferentes universidades españolas distan bastante entre ellos, aunque sí es cierto que se caminan hacia el proceso de convergencia europea, siguen existiendo cambios sustanciales.

En más de una ocasión, la formación que ofrecemos responde a temas presupuestarios, compromisos con ponentes... en lugar de ser consecuencia de un exhaustivo análisis de necesidades formativas. Por otro lado y analizando las realidades formativas actuales, se puede observar como, en la mayoría de casos, este análisis no se lleva a la práctica, ya sea por falta de recursos materiales, humanos o temporales o bien porque el propio profesorado tiene dificultades para identificar las verdaderas necesidades formativas que tiene o presenta un bajo nivel de participación en los procesos de recogida de aportaciones, sugerencias o futuras propuestas formativas.

En la mayoría de casos, la determinación de los contenidos de la formación para el profesorado universitario se hace de manera intuitiva, y es que, como apunta (Yániz, 1999) no existe un currículum de mínimos ni unas consideraciones pautadas y establecidas.

Podría ser una propuesta bastante válida que, en el marco del proceso de convergencia europea, se consensue con todos los países miembros cuales son las directrices de la formación permanente del profesorado universitario, para, a continuación, poder desarrollarlas con la financiación, apoyo y asesoramiento necesario. Una opción igual de factible pero a menor escala sería formar grupos colaborativos de trabajo entre las instituciones responsables de este tipo de formación,

para poder establecer una líneas de actuación comunes, siempre respetando la singularidad de cada contexto universitario en concreto.

Es interesante recuperar la aportación de (Escofet & Rubio, 1997), quien afirma que el profesorado universitario ha de saber tanto del área de conocimiento que imparte como de las estrategias de intervención en el aula, para ello propone las siguientes líneas de formación:

- Perfeccionamiento de la didáctica específica
- Asesoramiento sobre problemas docentes específicos
- Asesoramiento sobre investigación educativa
- Talleres de perfeccionamiento y experiencias de carácter didáctico
- Difusión de bibliografía y documentación educativa
- Producción de materiales de autoformación
- Sesiones de reflexión y debate sobre la problemática docente universitaria
- Fomento y difusión de las experiencias de innovación a través de diferentes medios

En resumen, necesitamos una oferta formativa que no se limite a un simple cómputo de objetivos y contenidos, procedimientos, estrategias y/o metodología, sino que necesitamos una formación que incite a la reflexión y reconducción de la práctica docente, una formación que potencie la innovación, una formación que conjugue teoría y práctica, una formación que impulse la capacidad crítica, la autonomía y la capacidad creativa del docente.

1.- Tipología de oferta formativa

Actualmente, si consultamos las diferentes ofertas formativas para profesorado universitario del estado español, veremos que la gran mayoría distingue el tipo de formación a partir del colectivo destinatario: se suele hablar de un profesorado novel (con menos de 3 o 5 años de experiencia docente) y una formación propia para el profesorado con más experiencia docente. Esta diferenciación responde a la premisa de que, ambos colectivos, cuentan con unas características propias que demandan una formación específica y adaptada a sus necesidades.

En torno a este tema, (Zabalza, 2004) enumera tres dilemas que existen respecto a la formación permanente del profesorado universitario:

Formación para noveles o para todos: hay quienes defienden que no es necesario diseñar programas formativos para el profesor experimentado que ya lleva ciertos años ejerciendo docencia; estos mismos autores afirman que la formación del profesorado debe dirigirse únicamente al profesorado con escasa experiencia docente, estableciéndose esta formación como un requisito de acceso al puesto de trabajo.

Contrarrestando esta afirmación, (Zabalza, 2004) defiende una diferenciación de oferta formativa, enfatizando la necesidad que la formación dirigida al profesorado experimentado se base en la reflexión sobre la propia práctica.

Profesorado asociado y a tiempo parcial: Este tipo de profesorado cuenta con unas características propias que lo condicionan como grupo: pertenecen al mundo de la práctica profesional, realizan tareas de docencia como un trabajo secundario y provisional. Esta situación lleva, en ocasiones, a un difícil acceso a la oferta formativa, ya sea por horarios, por falta de difusión... Por este motivo, Zabalza propone buscar formaciones flexibles y de amplio espectro.

Formación para el profesorado y para el personal de administración y servicios: Ambos colectivos pertenecen a culturas diferenciadas, con ofertas formativas también distintas. Cabe destacar que existen áreas de formación comunes, como las nuevas tecnologías, la creación de materiales, la gestión del personal...

Temáticas que crecerán con la entrada al Espacio Europeo de Educación Superior: movilidad, planes de estudio, titulaciones...

En definitiva, tenemos que superar estos dilemas y mucho otros existentes, para conseguir acciones formativas válidas y funcionales para toda la comunidad universitaria.

2.- Organización de la formación

Organizar un programa formativo para profesorado universitario no es tarea fácil, no existen unos criterios establecidos ni unas directrices claras creadas con esta finalidad. Por tanto, el panorama actual en el cual estamos inmersos se caracteriza por una heterogeneidad palpable.

(Zabalza, 2004) analiza algunos rasgos del abanico formativo existente:

Actividades formativas dirigidas al profesorado de manera individual: se trata de una oferta para todo el profesorado, a la cual, éste, accede por decisión voluntaria y personal. Zabalza nos habla de una formación basada en equipos, es decir: por grupos de investigación, departamentos, servicios, oficinas, unidades, áreas de conocimiento, facultades, escuelas universitarias... A mi parecer se trata de una modalidad formativa con ciertas dificultades de planificación y de captación del auditorio, sobre todo si nos enfrentamos a comunidades universitarias donde la existencia de estos equipos no está consolidada y el individualismo es un exponente común.

Desde mi punto de vista, este tipo de formación debe ir precedida de una tarea seria de sensibilización y de una cultura institucional y una tradición que lo avalen; en el caso contrario, las propuestas de formación individuales pueden suponer el primer paso para la creación y promoción de equipos.

Desde luego, ambas opciones no deben entenderse como excluyentes entre si, sino más bien como complementarias.

Actividades de breve, media o larga duración: las iniciativas formativas de corta duración cuentan con menos dificultades para la planificación, un menor coste institucional y personal y son las más factibles para conseguir el aumento de la motivación del profesorado hacia la importancia de la formación y de la reflexión sobre la práctica; aunque cuentan con el peligro de que su escasa continuidad provoque la rápida desaparición de los efectos que haya podido crear sobre el profesorado.

Las acciones formativas de media y larga duración suelen ser menos usuales, ya que existe una menor posibilidad de atraer al profesorado; aún así, las ventajas parecen mayores: más posibilidades de crear el cambio real en la práctica docente, más reflexión sobre la propia docencia, más susceptibilidad a la hora de crear nuevos conocimientos...

Respecto a las modalidades formativas, si repasamos los programas desarrollados por las universidades españolas, encontramos: talleres, seminarios, conferencias, cursos, debates, espacios de reflexión e intercambio, portafolio docente, asesoramiento... Y es que las nuevas modalidades formativas se han ido promoviendo últimamente aunque sin abandonar las viejas tradiciones conductistas del *microteaching*. La tendencia actual y, seguramente, futura en el campo de la formación universitaria es abogar por modalidades que inciten a la reflexión sobre la práctica y la vinculación real entre teoría y práctica.

Es sabido que el ideal es promover una formación que se sustente sobre un previo análisis de necesidades formativas exhaustivas, se trata de un proceso costoso y no

siempre utilizado. En esta línea, Zabalza, diferencia dos tipos de formación: la formación institucionalizada que proviene de las decisiones de las diferentes instancias del gobierno, quienes seleccionan el qué y el cómo de la formación; o aquella formación que él denomina democrática, y que se basa en las demandas, intereses y necesidades de los participantes. La situación ideal, como en otras ocasiones, sería integrar las dos fuentes de demanda para, así, configurar un programa formativo completo y que satisfaga a toda la comunidad universitaria.

Así, la formación permanente del profesorado universitario requiere unas directrices claras con el objetivo de guiar las iniciativas existentes. Podría ser una de las posibles soluciones, publicar unas orientaciones formativas enmarcadas en el proceso de convergencia europea. De esta manera, se garantiza cierta calidad de la formación y unas líneas de actuación comunes y estables.

Finalmente, puede ser interesante aportar, a modo de ejemplo, la organización de la formación que hacen distintos ICEs del panorama español:

ACCIONES FORMATIVA DIRIGIDAS A PROFESORADO UNIVERSITARIO	
ICE, Universidad Politécnica de Madrid	- Conferencias – Mesa Redonda - Jornadas - Formación para grupos de Innovación educativa y Metodologías relacionadas con el EEES - Actividades de ayuda a la labor investigadora - Sesiones temáticas - Herramientas para la docencia universitaria - Actividades de Formación por demandas de centros - Formación Inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior - Formación continua - En otras universidades
ICE, Universitat de les Illes Balears	- Curso de Experto Universitario / experta universitaria en Técnicas docentes de grado superior - Programa de ayuda a la docencia universitaria (PADU) - Convocatoria de ayudas para la calidad de la docencia - Formación a la carta sobre el Espacio Europeo de Educació Superior, acción tutorial u otros aspectos de interés
ICE, Universitat de Barcelona	- Formación inicial del profesorado: Curso de postgrado: Iniciación en la docencia universitaria - Formación permanente a través de diversas acciones enmarcadas en diferentes temáticas - Postgrado de política académica universitaria - Formación a demanda - Asesoramiento - Congresos, jornadas, simposium
ICE, Universitat Rovira i Virgili	- Plan de formación docente e investigador: actividades de formación, Curso de Especialista en Docencia Universitaria en EEES

	- Ayudas para acciones de formación: Plan específico, Formación en lengua extranjera, ayudas para actividades de formación externas - Innovación e investigación en docencia universitaria: grupos de discusión y/o investigación, ayudas para la innovación docente - Jornadas y Congresos
--	---

La síntesis de este cuadro no recoge la realidad de todos los ICEs del panorama español, dado el espacio disponible, aún así, es necesario recordar que las demás universidades españolas también tienen sus propuestas organizativas y formativas, aunque no puedan ser recogidas aquí.

Un breve recorrido por el panorama español de la formación permanente del profesorado universitario

Revisando el estado de la cuestión de la formación permanente del profesorado universitario, se encuentran diferencias estimables cuanto a tipología de la oferta, metodologías...aunque también, son bastantes las semejanzas encontradas cuanto a líneas de actuación.

Haciendo un análisis superficial de la formación permanente del profesorado, se puede concluir como las tendencias de formación en España y, seguramente, en Europa, avanza hacia la adaptación a las líneas de la Declaración de Bolonia; se está trabajando, sobretodo, en el ámbito de las metodologías centradas en el alumno, los procesos de tutoría, las competencias y habilidades transversales, los créditos ECTS...

Por otro lado, no podemos obviar el amplio mundo de las nuevas tecnologías que se pone al servicio de la educación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, situación que implica el aumento de la formación centrada en la enseñanza a distancia y el software educativo. El propio profesorado también se beneficia de este tipo de formación como alumnado, de aquí el crecimiento de la oferta semipresencial, las aulas virtuales, las bibliotecas on-line de recursos docentes...

También es interesante apuntar que la formación del profesorado avanza hacia la reflexión sobre la propia práctica, un reto de futuro que se está potenciado pero al que aún le queda camino que recorrer.

Intentando abarcar la diversidad de la oferta, a continuación se presenta un breve recorrido por la oferta nacional, siempre teniendo en cuenta la imposibilidad de reflejar todos los aspectos y peculiaridades de cada una de las instituciones encargadas de los programas formativos para profesorado universitario.

Con la finalidad de ser lo más clara posible, se analizará el panorama de acuerdo a las diferentes tipologías de oferta, haciendo hincapié en aspectos como: diferenciación de oferta según el colectivo destinatario, organización, metodología y evaluación.

2.1. Cursos, talleres, seminarios para profesorado universitario en general.

Existe una tendencia mayoritaria que consiste en ofrecer para todo el profesorado universitario distintos cursos, seminarios, talleres, conferencias... sobre temáticas, en la mayoría de ocasiones, de didáctica universitaria: metodología docente, evaluación

alternativa, elaboración de la guía docente, fomento de competencias en el alumnado, recursos didácticos... todas ellas enfocadas hacia la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior por parte del profesorado universitario.

A estas temáticas se suelen unir cursos sobre tecnología de la información y comunicación, cursos a distancia, plataformas e-learning... ya que la educación superior, cada vez más, avanza al mismo ritmo que la sociedad en cuanto a la implantación de las nuevas tecnologías en la cotidianidad en el día a día.

Pero no toda la oferta de contenidos se limita a estos dos ejes formativos; existen instituciones como el Sevei de Formació Permanent de la Universitat de València que trabaja con programas de formación en gestión para directores, decanos... en el fomento de habilidades y herramientas de gestión. Por otro lado, el ICE de la Universidad Complutense de Madrid programa cursos de media y larga duración sobre temáticas como idiomas, legislación, disfonías, prevención de riesgos laborales...; esta última temática de salud laboral parece estar en auge en la relación de cursos de muchas otras instituciones, como por ejemplo en la Universidad de Córdoba.

Esta oferta formativa de cursos, seminarios, talleres suele presentarse de manera aislada, es decir, cada actividad cuenta con la acreditación correspondiente sin que exista una línea continuada de trabajo. Es quizás uno de los retos a plantearse en el futuro de la programación formativa para el docente universitario. Universidades como la de Extremadura y su Servicio de Orientación y Formación docente han optado por dotar de un título al profesorado que puede acreditar un cómputo de horas formativas determinadas.

La duración de estas actividades es variable según la institución que las programa, la temática, los destinatarios, la metodología... en general varían entre un mínimo de 2 horas de formación y un máximo de 60 horas, como plantea en algunos de sus cursos la Universidad de Santiago de Compostela.

En cuanto a la modalidad formativa, mayoritariamente nos encontramos con talleres y/o seminarios presenciales, aunque van en aumento las modalidades semipresenciales o on-line totalmente.

La evaluación de estos cursos es una tarea, en ocasiones, difícil de articular, ya que una evaluación realmente formativa implica una mayor inversión de recursos, materiales y humanos. Por estos y por otros motivos, quizás subyacentes, la mayoría de la oferta formativa es certificada al asistente a partir de las horas de asistencia al curso.

En cuanto a la evaluación, también cabe considerar la necesidad de evaluar cada una de estas actividades con la finalidad de establecer la funcionalidad que ha tenido para los asistentes. En la Universitat de les Illes Balears, al administrar los cuestionarios de valoración del curso se aprovecha la ocasión para preguntar a los docentes cuáles son sus necesidades o intereses formativos, con el objetivo de recoger el máximo de información posible para la planificación de futuras actividades formativas.

Dentro de esta modalidad formativa podemos encontrar diversas especificaciones organizativas que se articulan dependiendo de la fuente de planificación de las mismas: por un lado encontramos los cursos que han sido planificados por la propia institución, por otro lado, los cursos que han sido consecuencia de una demanda

concreta por parte de un departamento, profesorado de área o equipo docente; esta última puede establecerse en la modalidad de formación en el centro si se acuerda entre los implicados y las condiciones y características del curso lo permiten.

Dentro de esta modalidad formativa, podríamos incluir las jornadas y congresos que organizan distintas instituciones: III Jornada Andaluza de Profesores Noveles del ICE de la Universidad de Sevilla; III Jornada de Intercambio de Experiencias de Innovación en torno a la Convergencia Europea del Centro Buendía, Universidad de Valladolid; IV Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació... y una infinidad de iniciativas más que es imposible remarcar por cuestión de espacio. Estas jornadas y congresos permiten una difusión y el reconocimiento profesional de las iniciativas, de las innovaciones y/o de las buenas prácticas docentes que está llevando a cabo el profesorado, este es, a mi parecer, uno de los objetivos primordiales de estos actos.

En definitiva, la formación permanente del profesorado establecida mediante cursos es una opción necesaria y que, a mi parecer, puede cumplir diversas funciones: captar al profesorado para iniciarse en la formación, ampliar conocimientos al profesorado que ya ha cursado algún tipo de curso para noveles, especialización en determinados aspectos...; aunque esta modalidad puede dejar algunos cabos pendientes, como pueden ser: el espacio para la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias, la aplicación práctica de lo aprendido, la experimentación... aspectos que pueden ser complementados con otro tipo de formación pero que es necesario no obviar ni dejar de lado.

2.2. Cursos de larga duración

Al margen de los talleres, seminarios, conferencias, actividades que se puedan ofrecer de manera independiente para el profesorado universitario, existe una oferta formativa más consistente, se trata de cursos de formación de larga duración que se establecen durante un período de tiempo determinado.

Las temáticas más ofrecidas continúan en los ejes de: Espacio Europeo de Educación Superior y Nuevas tecnologías, aunque divergen de la modalidad anterior, no solo en cuanto a duración, sino en cuanto a posibilidades de continuidad, de coherencia, de reflexión sobre la práctica, de fomento del verdadero cambio e innovación y de formación de equipos estables de trabajo, entre otras.

Dada la imposibilidad de abarcar toda la oferta en estas páginas y sin ánimo de ofender a los no citados, voy a exponer de manera breve algunos de los programas que están funcionando en el panorama español:

Curso de Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al EEES, Secretariado de Formación del Profesorado – Universidad de Granada.

Comunicación, argumentación y acción docente, Secretariado de Formación del Profesorado – Universidad de Granada.

Programa de formació en la gestió de degans i directors, Servei de Formació Permanent, Universitat de València.

Postgrado de docencia universitaria, ICE-Universidad de Deusto

Diploma de Formación Pedagógica para el profesorado universitario, ICE-Universidad de Zaragoza

Se trata de iniciativas muy válidas, algunas de profundización, algunas de ampliación o simplemente de formación. Los destinatarios suelen ser todos los profesores y profesoras interesados de la universidad.

Como ya se ha comentado anteriormente, las nuevas tecnologías se están implantando cada vez más en la Educación Superior, por ello, empiezan a proliferar los cursos semipresenciales también en este ámbito.

Es interesante comentar como el IUED (Institut Universitari d'Educació Universitària de la UNED¹) diseña una formación específica de acuerdo a las características de virtualización. Así, ofrecen cursos para el diseño y administración de cursos virtuales y cursos para profesores tutores, ambos dirigidos al profesorado que se incorpora a la UNED, se trata de ofrecerles estrategias para tutorizar de manera adecuada al alumnado y para gestionar los recursos de la enseñanza on-line.

2.3. Formación para el profesorado novel

Cada vez más, se ha introducido en la oferta formativa para el profesorado universitario un programa de iniciación a la docencia dirigido al profesorado con menor experiencia docente (tres, cuatro o cinco años según la bibliografía especializada).

Este tipo de oferta formativa cuenta con denominaciones diversas, seguramente tan variadas como instituciones habidas que lo organizan:

Curs d'Especialista en Docència Universitària a l'EEES², ICE-Universitat Rovira i Virgili.

Curso de formación inicial del profesorado en el marco del EEES, ICE-Universidad Politécnica de Madrid.

Programa de Formación para Profesores noveles, ICE-Universidad de Sevilla

Curs d'Expert Universitari / Experta Universitària en tècniques docents de Grau superior, ICE-Universitat de les Illes Balears.

Curso de Experto para la formación del profesorado universitario, ICE-Universidad de Córdoba.

Plan de Formación Inicial, Centro universitario de Formación e Innovación Educativa-Universidad de Coruña.

Estos cursos se caracterizan, además de por sus destinatarios, por su duración temporal, la mayoría de ellos se organizan en períodos largos de formación; en función de la institución varían entre las 100 horas (ICE-Universidad de Zaragoza, Universidad Santiago de Compostela, Universitat de les Illes Balears...) y 200 horas (Universidad

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia

² EEES: siglas que corresponden al término: Espacio Europeo de Educación Superior.

Pontificia Comillas), con algunas propuestas intermedias como: 120h en el ICE de la Universidad de Zaragoza o 130 horas en el ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya, destacar que algunos de estos cursos ya cuentan con la dotación de créditos ECTS como puede ser el caso de la Universidad Politécnica de Madrid. El período durante el cual se desarrolla el curso también varía, por ejemplo en la Universidad de Santiago de Compostela el profesorado cuenta con un máximo de tres años para completar el curso, mientras en ICEs como Oviedo o Illes Balears se debe cumplimentar durante un año académico.

Donde sí encontramos una coincidencia casi total es los objetivos y finalidades sobre los que se articulan estos cursos: se trata de ofrecer al profesorado con menos años de experiencia una base docente sobre la cual asentarse. La bibliografía especializada afirma que los primeros años del ejercicio docente son vitales para el resto del desarrollo profesional como profesorado universitario, de ahí la creciente importancia de ofrecer a este colectivo estrategias y herramientas para garantizar un desarrollo positivo de las competencias profesionales que, consecuentemente, desemboque en una mejora de la calidad de la docencia.

Aunque los destinatarios preferentes son los profesorados de nueva incorporación, en ocasiones, se opta por ofrecer el curso al resto de profesorado interesado, ya que la experiencia docente es un grado pero no una garantía de buenas prácticas, y aunque así fuera, la posibilidad de mejora es una opción que siempre debe permanecer al alcance de todos.

Se ha comentado la organización completa del curso en un calendario establecido y un periodo de tiempo considerado como de larga duración, en ocasiones, se ofrece la posibilidad de asistir de manera aislada a uno o varios de los módulos que componen el curso. Esta opción de apertura o no también depende de la organización concreta de cada institución.

De hecho, también existe la opción contraria: un determinado número de módulos cursados, de actividades docentes o de horas de formación impartidas por la propia institución pueden desembocar en la acreditación de un Diploma de Especialista en Docencia Universitaria, como propone el Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura.

Los contenidos del curso son otros de los aspectos variables según la oferta, se opta por diferentes modalidades:

- estructuración por módulos formativos
- estructuración por itinerarios dependiendo de los talleres elegidos, siempre teniendo en cuenta la obligatoriedad de cursar un número determinado de horas, unos cursos base o bien unos bloques formativos establecidos
- calendario fijo de actividades, talleres y seminarios programados de manera estable
- cursos de libre elección para completar la oferta

En general, los módulos se refieren a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, nuevas tecnologías y conocimiento de la Universidad.

La estructura de estos cursos y la manera como se plantean contempla, durante su desarrollo, la reflexión sobre la práctica, el trabajo autónomo por parte del docente y el trabajo en equipo. A mi parecer, es interesante comentar ciertas iniciativas llevadas a cabo en diferentes universidades:

En el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, pioneros en este tipo de formación, se plantean, entre muchas otras estrategias, una serie de actividades de *microteaching* para el profesorado, que se articulan mediante situaciones docentes simuladas o bien situaciones reales con la supervisión de un tutor; este planteamiento tiene el objetivo de ejercitar diferentes habilidades que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, cuentan con un periodo de practicum asesorado por parte de un docente *senior* compañero de área.

En el ICE de la Universidad de Sevilla se procede a la grabación de las clases de los asistentes al curso, para, a continuación, observarlas y analizarlas con los demás asistentes, tutores, especialistas en el tema o coordinadores del curso.

En relación al tema de evaluación de los participantes, las técnicas e instrumentos de evaluación se abren en un amplio abanico de posibilidades:

- asistencia obligatoria a un tanto por ciento determinado de sesiones formativas. Suele ser una estrategia de evaluación que se combina con otro tipo de trabajos.
- trabajos prácticos de los diferentes módulos trabajados
- portafolio docente, instrumento que fomenta la reflexión de los asistentes sobre la aplicación de la teoría impartida en el día a día docente. Puede contener también: sugerencias, evidencias de aprovechamiento del curso, diarios de clase, evaluación de las innovaciones puestas en funcionamiento, valoraciones docentes por parte de su alumnado...
- guía docente adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior, con sus pertinentes cronogramas, competencias, actividades propuestas, adaptación a créditos ECTS...
- elaboración de un proyecto docente
- actividades elaboradas en grupos reducidos
- trabajo de investigación que implique innovación en el aula

Aunque los cursos para profesorado novel están siendo la oferta formativa más trabajada en este cambio, no hay que olvidar otras iniciativas que, dadas sus características peculiares, pueden ser muy valiosas para este colectivo. Se pueden destacar por ejemplo: la disposición on-line de recursos, software, documentos, manuales... de orientación y ayuda al profesorado; o bien las Jornadas de Acogida de PDI de nuevo ingreso.

Seguramente, en el panorama español, existen muchas otras posibilidades que no han podido ser recogidas por la limitación de espacio del artículo y, en ocasiones, por la falta de transparencia de la información recogida vía consulta en web.

En definitiva, es interesante trabajar en esta línea formativa, está claro que el profesorado novel supone el futuro de la docencia universitaria, por tanto, es importante tener con ellos las atenciones que se merecen, ya que pueden ser los autores del verdadero cambio. Es más, este profesorado novel puede funcionar si se potencia como difusor de la innovación para el resto de profesorado más reacio al cambio.

2.4. Asesoramiento docente

El profesorado universitario, a excepción de los docentes de las facultades de educación, cuentan con una formación especializada en su área de conocimiento, pero no con una instrucción pedagógica; por ello, es totalmente normal que surjan dudas y cuestiones sobre aspectos didácticos o más de carácter psicológico; con el objetivo de dar respuesta a este tipo de demandas se forman las oficinas o servicios de asesoramiento al docente universitario.

A continuación, detallaré de manera simplificada las acciones existentes en este ámbito:

ICE, Universitat de Lleida: cuenta con una Unitat d'Orientació Universitària, encargada del asesoramiento a centros y departamentos sobre temas de orientación y tutoría del alumnado, como también, de desarrollo de competencias transversales. Para concretar estas funciones llevan a cabo las siguientes acciones: Seminari d'Orientació i Tutoria, Jornades sobre tutoria universitària, informació y recursos constants en web.

IUED, Universidad Nacional de Educación a Distancia: dada su peculiaridad de institución on-line, su asesoramiento se dirige, fundamentalmente, a la elaboración de materiales didácticos elaborados por parte del profesorado con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de estos recursos. Además, ofrecen un asesoramiento individualizado proporcionando material de apoyo (estructura de una unidad didáctica, estructura de la guía docente...)

ICE, Universitat Politècnica de Catalunya, Factoria de Recursos docentes: se trata de dotar al profesorado de recursos TIC de acceso libre y gratuito, maquinaria y programario especializado para la creación y desarrollo de recursos en formato electrónico, apoyo a la formación y préstamo de materiales. Es un recurso que se gestiona a modo de autoservicio y que cuenta con una actualización y ampliación constantes.

ICE, Universidad de Alcalá de Henares, Aula Virtual: en ella se da un apoyo constante a la docencia virtual, se cuenta con personal especializado, se elaboran manuales de ayuda... Además, esta aula virtual funciona como centro formativo virtual.

ICE Josep Pallach, Universitat de Girona: ofrecen asesoramiento y apoyo a proyectos, tanto a centros como a profesorado; el máximo objetivo es mejorar la docencia y para ello facilitan ayuda técnica y pedagógica.

Universidad Pontificia Comillas, PADI (Programa de Asesoramiento Docente Individualizado): se realiza una intervención personalizada y específica en las áreas de mejora didáctica o sobre dificultades personales relacionadas con la docencia. Se

promueve un clima de confianza y confidencialidad y se ofrece la posibilidad de elaborar y realizar un seguimiento de un Plan Individual de Mejora de la Actividad Docente individualizado; uno de los objetivos de este programa es reducir el estrés del docente y prevenir el desgaste profesional, así como mejorar la relación con los alumnos, clarificar necesidades formativas. El rol del asesor es de acompañamiento, en ningún momento de experto.

ICE, Universidad de Deusto, Servicio de Apoyo a la Docencia: se basan en facilitar la formación y el asesoramiento necesario al docente. Las actividades que realizan de manera más habitual son: revisión de programas con criterios didácticos, elaboración de recomendaciones a demandas puntuales, organización de talleres breves para trabajos específicos.

Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa, Universidad de Coruña, Plan de Apoyo a la Enseñanza Universitaria: este plan proporciona al profesorado los recursos necesarios para afrontar en las mejores condiciones posibles el reto que supone la integración al EEES; está pensado a partir de las necesidades manifestadas por el propio profesorado.

Servicio de Orientación y Formación Docente, Universidad de Extremadura, Grupos de Innovación Didáctica: se trata de un modelo activo de formación basado en la propia práctica docente, fomenta una reflexión colectiva y experiencial. Cada grupo tiene asignado, al menos, un asesor, según las necesidades se incorporan otros especialistas de manera esporádica.

A mi parecer, se trata de una modalidad formativa que, aunque se denomine asesoramiento, permite una formación especializada que dista del peligro de la búsqueda de acreditación o complementos por parte del profesorado universitario y que cuenta con el gran beneficio de la relación constante y personalizada con el docente; además, es un recurso que permite combatir el aislamiento docente, en ocasiones tan presente en el panorama universitario.

2.5. Otras modalidades formativas

Seguramente existen otras modalidades formativas no citadas ni analizadas en el presente artículo, algunas de ellas minoritarias y otras en plena expansión.

Entre esta diversidad de opciones, es interesante reafirmar, aunque ya se ha tratado en puntos anteriores, la proliferación de redes de formación virtuales, bibliotecas electrónicas, disposición de material didáctico... un claro ejemplo de avance en la sociedad del conocimiento y un recurso que permite al profesorado trabajar de manera autónoma, de acuerdo a sus necesidades formativas concretas y en el momento y lugar que elija. Se trata, en definitiva, de facilitar al máximo el acceso a la formación a un colectivo sobrepasado de carga docente, de tareas de gestión y de proyectos de investigación.

Y ya para acabar, quiero citar, de manera breve, el trabajo que está haciendo la Universidad de Barcelona en el Seminari de Formació Permanent, se trata de un grupo de especialistas del ámbito de la formación, evaluación y aprendizaje en educación superior que reflexionan y debaten sobre temas relativos a la formación permanente del profesorado universitario. Este seminario elabora criterios y orientaciones generales a tener en cuenta en el ámbito de la formación, así como, desarrolla

documentos de trabajo sobre temas transversales de la formación (planificación, metodología, evaluación...). Se trata de una iniciativa que, a mi parecer, se podría generalizar a todo el territorio español, o europeo para ser más ambiciosos, con el objetivo de crear redes de expertos en formación, para así conseguir trabajar en una misma línea, intercambiar recursos y, en definitiva, mejorar la calidad de la formación permanente universitaria.

2.6. ¿Qué sabemos de las repercusiones de los programas formativos?

En realidad se conoce poca información cualitativa sobre el aprovechamiento de los programas formativos por parte del profesorado universitario. Sin gran dificultad se puede consultar la información de todas las instituciones formativas en cuanto a índice de matriculados, número de cursos realizados, departamentos implicados, acreditaciones concedidas, relación de títulos de las actividades formativas, objetivos y contenidos previstos... Pero existe poca información sobre los resultados de esta formación: funcionalidad, continuidad, aprovechamiento, grado de impacto en el aula, innovación docente como consecuencia de procesos formativos...

Concretamente y dado que es el contexto que conozco con más profundidad, expondré brevemente algunos resultados recogidos de una evaluación de impacto del PADU (Programa d'Ajuts a la Docència Universitària), de la Universitat de les Illes Balears.

La muestra la componen 56 profesores de los 200 que han asistido a una o varias sesiones de formación. Este colectivo participante es diverso en cuanto a categoría profesional, departamento, área de conocimiento, años de experiencia docente y sexo.

La media de asistencia a actividades del PADU, que son actividades independientes, es de 3 por docente. Cabe destacar que no existe un límite de participación.

De la muestra del estudio, un 28% del profesorado no ha introducido ninguna innovación o cambio en la docencia, mientras que un 86% afirma que sí.

El profesorado que no ha innovado valora el grado del impacto del PADU en sus ganas de innovar es de: nada 0%, no mucho 62,5% y mucho 37,5%

El profesorado innovador afirma en un 47,9% que la innovación desarrollada ha sido generada por la formación recibida en el programa formativo.

En cuanto al grado de impacto en la innovación docente del profesorado que sí la ha llevado a cabo, determinan que, en un 4,2% el PADU no ha influido nada en sus acciones innovadoras, en un 21,7% la influencia ha sido mínima y en un 64,5% el PADU ha generado muchas repercusiones en el cambio docente asumido. Existe un 4,2% de la muestra que no sabe / no contesta.

El estudio también se propone analizar las necesidades formativas de los docentes, las más indicadas son: evaluación del estudiante y metodología. Cabe destacar que en la programación de este curso académico estas necesidades han sido contempladas.

Se puede concluir, de manera general, que la relación entre formación e innovación docente es ineludible y que es necesario seguir potenciándola al máximo.

En general y de manera breve, las conclusiones que podemos sacar de estos datos son bastante positivas cuanto al índice de profesorado innovador dentro del colectivo que ha participado en el estudio. También es necesario destacar como el docente universitario balear expone como principal causa de la innovación docente la formación recibida y cómo la evaluación y metodología continúan siendo áreas de interés para el profesorado.

En definitiva, es necesario realizar una valoración de la formación que recibe el profesorado en términos cualitativos y de repercusión, además, sería conveniente procurar una difusión de esta información, tanto a nivel interno de la institución como en proyección externa para otras instituciones.

Retos de futuro y propuestas de mejora

Son muchos los retos que se tienen que conseguir en el plano de la formación permanente del profesorado universitario, existen infinidad de propuestas de mejora y de proyectos de futuro escritos sobre el papel. Aún así, existen dificultades que lo impiden y es necesario superarlas con el objetivo de garantizar la calidad de la oferta formativa. Algunos de los obstáculos a superar son:

La inexistencia de una legislación clara que recoja la regulación de la formación del profesorado universitario, tal como se hace en otras etapas formativas.

La superación de estigmas e intereses institucionales frente a una verdadera formación del profesorado universitario diseñada a partir de las demandas y necesidades reales de los docentes.

La falta de presupuesto que dedican las universidades a estas iniciativas. La universidad debe concebir la formación del profesorado como una de sus prioridades y como una posible inversión de futuro.

La sensibilización del profesorado en cuanto a la formación como respuesta a la mejora docente, como vehículo para el desarrollo profesional y no como un conjunto de méritos necesarios para sexenios u otros incentivos que, pueden ser complementarios, pero no consolidarse como única fuente de motivación.

La escasa tradición y cultura de formación continuada que tiene el profesorado universitario, sobre todo en el ámbito de la didáctica y la pedagogía universitaria.

Concretamente, (Zabalza, 2004) propone cinco líneas básicas para el desarrollo de programas de formación universitaria para los próximos años:

Paso de la docencia basada en la enseñanza, a la docencia centrada en el aprendizaje. Se trata de convertir al profesorado en un profesional del aprendizaje, que lleve a cabo un rol de facilitador y no de mero transmisor de conocimientos.

A mi parecer, nos situamos en el momento histórico perfecto para promover este cambio: la entrada de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior, la creciente presencia de nuevas tecnologías y la reciente

aparición de nuevas e innovadoras metodologías de enseñanza-aprendizaje, estos factores coyunturales pueden suponer el cambio real que necesitamos.

Incorporación de nuevas tecnologías. Estos cambios de la era tecnológica llevan implícitos nuevos modelos formativos vinculados a software educativo, nuevos medios didácticos y nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje. La formación, como no puede ser de otra manera, debe dar respuesta a estas variaciones con el objetivo de que el profesorado pueda hacer un uso eficaz y funcional de todos los recursos que, actualmente, están a su disposición.

Se trata no sólo de una formación encaminada al manejo técnico de los recursos, sino de las posibilidades didácticas y formativas que éstos permiten para así, poder enriquecer, considerablemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Flexibilización del currículum universitario. (Zabalza, 2004) expone la necesidad de concebir los planes de estudio de una manera más interdisciplinar y polivalente. Nos sitúa frente a la idea de las innovaciones curriculares y de la necesidad de una formación que acompañe estos cambios organizativos.

Esta situación de avance en el diseño de planes de estudio en la cual se encuentran muchas de las universidades españolas, tendría que realizarse, desde mi punto de vista, en un contexto de cambio actitudinal y de verdadera sensibilización y no caer en el peligro de que se trate de un simple maquillaje de fachada que puede suponer no afrontar el cambio con la seriedad que se requiere.

Búsqueda de calidad a través de la revisión de prácticas docentes. <<La demanda de calidad se está convirtiendo en un slogan básico de quienes se refieren a la universidad y a los retos que ésta deberá afrontar en los próximos años>>(Zabalza, 2004, p.178) .Desde mi punto de vista, para progresar en el ámbito de la calidad, es condición indispensable la formación, por no decir la herramienta clave que todo docente necesitará.

Finalmente, para acabar el artículo, recogeré algunos de los retos más importantes, a mi parecer, sobre los cuales luchar con la finalidad de conseguir mejoras perceptibles en la formación permanente del profesorado universitario:

Conseguir la generalización y transferencia de los contenidos trabajados en los cursos, seminarios, talleres... a situaciones de aplicación cotidiana. (Yániz, 1999) Para ello, sería importante contar con el rol de asesores, mentores o iguales que realicen una tarea de seguimiento y aplicación de la puesta en práctica de conocimientos, actitudes o habilidades desarrolladas en las diferentes sesiones formativas.

Optar por un diseño democrático de la formación, en el cual participen los propios usuarios, con la finalidad de conseguir una mayor implicación y aprovechamiento de la formación, para así, garantizar una formación que responda a las necesidades reales de los docentes.

Propuesta de formación centrada en la práctica, la reflexión y la crítica de las propias prácticas docentes. Es decir, aplicar el método de investigación-acción como propuesta de calidad docente y de mejora profesional. (Latorre, 2007)

Promover la sensibilización del profesorado sobre la calidad de la enseñanza en general y la formación permanente del profesorado en particular. (Benedito, 1991)

Promover la formación en los propios departamentos, facultades o escuelas universitarias, y así dar apoyo a las iniciativas grupales del profesorado y al trabajo en equipo.

Facilitar espacios de reflexión y participación en los programas de formación. Crear redes formales e informales de intercambio de experiencias y difusión de iniciativas.

Mejorar la coordinación entre las diferentes instituciones públicas o privadas que ofrecen formación permanente del profesorado universitario.

Contemplar diversas modalidades formativas: talleres, seminarios, autoformación en grupos, conferencias, iniciativas innovadoras en equipo...

Entender la formación como parte intrínseca de la docencia y no como una sobrecarga.

Compensar la falta de tradición formativa en aspectos psicopedagógicos.

Revalorizar la docencia universitaria versus la importancia de la investigación.

Algunos de estos retos son ya realidad en algunas de las instituciones españolas, mientras que en otras son sólo ideales a perseguir. Cabe considerar que la formación permanente del profesorado necesita tiempo para asumir estos retos, que los cambios reales son lentos y pausados, por tanto, es necesario respetar el tránsito del proceso con el objetivo de garantizar una verdadera calidad.

Referencias bibliográficas

- Benedito, V. (1991). El professorat de primària i secundària a catalunya: Necessitats i perspectives en la seva formació permanent. Barcelona: ICE de la Universidad.
- De la Cruz Tomé, M.A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (1a ed., pp. 229). País Vasco: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Escofet, A., & Rubio, J. (1997,). Les activitats de formació del professorat universitari. Message posted to www.ub.es/forum
- Latorre, A. (2007). Calidad docente e indagación. I Congrés Internacional: Noves Tendències En La Formació Permanent Del Professorat, Barcelona.
- UNESCO. (1982). *Ho sabíeu?* El correu de la UNESCO, 45.
- Yániz, C. (1999). Un proyecto de formación docente del profesorado universitario. In T. Hornilla (Ed.), *Servicio editorial de la universidad del país vasco* (1ª ed., pp. 271). España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Zabalza, M. A. (2004). La enseñanza universitaria. el escenario y sus protagonistas (1ª ed.). Madrid: Narcea S.A.

Referencias web consultadas:

- Instituto Universitario de Educación a Distancia (UNED). (2007). Instituto universitario de educación a distancia (IUED). Retrieved noviembre 2007, 2007, from http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,489793&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Universidad Autónoma de Madrid. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.uab.es/ice/>
- Universidad Complutense de Madrid. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?COOKIE_SET=1&tp=Instituto%20de%20Ciencias%20de%20la%20Educación%20de%20la%20Universidad%20Complutense&a=documentos&d=0008861.php
- Universidad Da Coruña. (2007). Centro universitario de formación e innovación docente. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.udc.es/cufie/index1.htm>
- Universidad de Córdoba. (2007). Secretariado de estudios propios. Retrieved noviembre 2007, 2007, from http://www.uco.edu.es/estudios/sep/titulos_propios/formacion_profesorado.php
- Universidad de Deusto. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from http://www.ice.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1116260430872/_cast/%231116398169973%231116260430872/c0/UniversidadDeusto/Page/PaginaColITemplate
- Universidad de Extremadura. (2007). Servicio de orientación y formación docente. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/>
- Universidad de Granada. (2007). Secretariado de formación del profesorado. Retrieved noviembre 2007, 2007, from http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/principal.html
- Universidad de Oviedo. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from http://www.uniovi.es/ICE/form_uni.htm
- Universidad de Santiago de Compostela. (2007). Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.usc.es/gl/index.jsp>
- Universidad de Sevilla. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.ice.us.es/>

- Universidad de Valladolid. (2007). Centro buendía. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.buendia.uva.es/>
- Universidad de Zaragoza. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.unizar.es/ice/>
- Universidad Politécnica de Madrid. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.ice.upm.es/>
- Universidad Pontificia Comillas. (2007). Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2007). Institut de ciències de l'educació. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.uab.es/ice/>
- Universitat de Barcelona. (2007). Institut de ciències de l'educació. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.ub.es/ice/index4.htm>
- Universitat de Girona. (2007). Institut de ciències de l'educació josep pallach. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.udg.edu/Default.aspx?alias=www.udg.edu/ice>
- Universitat de Lleida. (2007). Institut de ciències de l'educació. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.ice.udl.es/contingut.php?subseccio=index>
- Universitat de València. (2007). Servei de formació permanent. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.uv.es/sfp/>
- Universitat Politècnica de Catalunya. (2007). Institut de ciències de l'educació. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www-ice.upc.es/>
- Universitat Rovira i Virgili. (2007). Institut de ciències de l'educació. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www.ice.urv.es/>
- Univesidad Alcalá de Henares. (2007). Instituto de ciencias de la educación. Retrieved noviembre 2007, 2007, from <http://www2.uah.es/ice/>

Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior

Resum

El propòsit del present treball és, en primer lloc, descriure els aspectes fonamentals de l'espai europeu d'educació superior (EEES) i, en segon lloc, conèixer l'opinió del professorat i de l'alumnat sobre les experiències de la implantació del crèdit europeu realitzades a la Universitat de les Illes Balears, durant l'any acadèmic 2006-2007, en el primer curs de les titulacions següents: Història de l'Art, Enginyeria Tècnica Agrícola, Matemàtiques, Psicologia i Química. Respecte al professorat, s'analitza la valoració sobre la metodologia utilitzada, el nivell d'aprenentatge assolit per l'alumnat, el grau d'adequació de l'avaluació respecte a les competències proposades i el nivell de coordinació del professorat que pertany a les assignatures de la titulació. Respecte a l'alumnat, s'analitza el grau de satisfacció sobre el nivell d'aprenentatge adquirit, el sistema d'avaluació utilitzat i els recursos materials i d'infraestructures dels quals s'ha disposat.

Paraules clau

espai europeu d'educació superior, crèdits ECTS, projecte pilot, opinió del professorat, opinió de l'estudiant.

Resumen

El propósito del presente trabajo es, en primer lugar, describir los aspectos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en segundo lugar, conocer la opinión del profesorado y del alumnado sobre las experiencias de implantación del crédito europeo realizadas en la Universidad de las Islas Baleares, durante el año académico 2006-2007, en el primer curso de las siguientes titulaciones: Historia del Arte, Ingeniería Técnica Agrícola, Matemáticas, Psicología y Química. Respecto al profesorado, se analiza la valoración acerca de la metodología utilizada, el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado, el grado de adecuación de la evaluación respecto de las competencias propuestas y el nivel de coordinación del profesorado perteneciente a las diferentes asignaturas de la titulación. Respecto al alumnado, se analiza el grado de satisfacción acerca del nivel de aprendizaje adquirido, el sistema de evaluación utilizado y los recursos materiales y de infraestructuras de los que se ha dispuesto.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior, créditos ECTS, proyecto piloto, opinión del profesorado, opinión del estudiante.

Juan José Montaña
Universitat de les Illes Balears
María Palou
Universitat de les Illes Balears

Per citar l'article

“Montaña, J.J., Palou, M. (2008). Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 25-46. Consultado en

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/oliver_montano/index.html en (poner fecha)”

I. Introducció

1. Espacio Europeo de Educación Superior

Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de los estados miembros en cuestiones relacionadas no solo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar de los ciudadanos.

En la última década, este objetivo se ha extendido al ámbito de la educación en general y, de forma particular, al ámbito de la educación superior, en el que diversos países han adoptado medidas que conducen a la reforma de la estructura y organización de los estudios universitarios para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La construcción del EEES es un proceso que se inicia con la Declaración de la Sorbona (1998) y se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), en la cual 29 ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus respectivos países una serie de acciones estratégicas. Entre los objetivos fundamentales de tales acciones se encuentra la reducción del paro entre los titulados universitarios europeos, la armonización de la educación superior europea a fin de alcanzar la plena compatibilidad y comparabilidad entre los sistemas nacionales, la mejora de la calidad de la educación superior en Europa y que ésta constituya un punto de referencia para el profesorado y los estudiantes del resto del mundo. En la actualidad, el EEES está formado por un total de 45 países que se han incorporado al proceso a lo largo de los últimos años. Los objetivos de la agenda de Bolonia se han ido desarrollando en las conferencias de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007).

La construcción del EEES consta de tres ejes principales (ver Figura 1): estructura, reconocimiento y calidad.

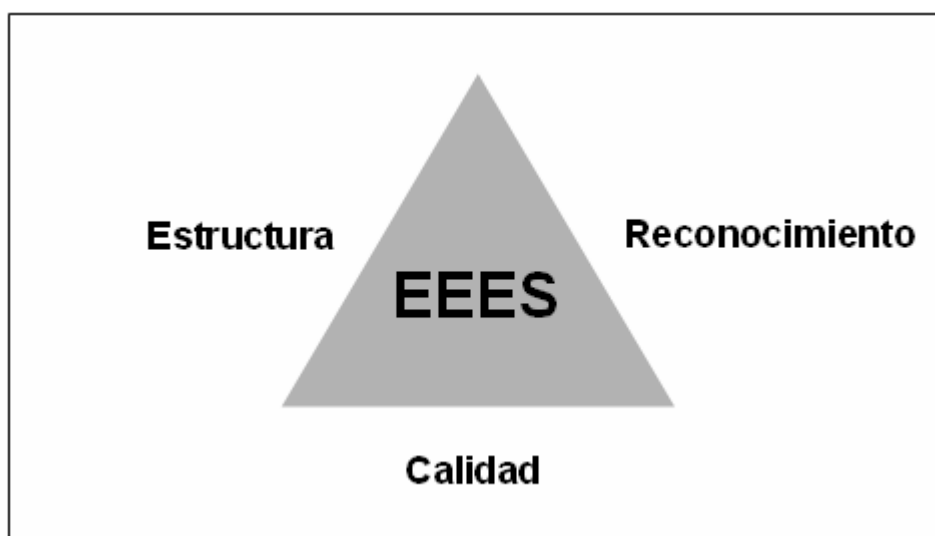


Figura 1. Ejes principales del Espacio Europeo de Educación Superior.

El eje de la estructura de las titulaciones asume un nuevo sistema de titulaciones basado en tres ciclos: grado, máster y doctor. Una pieza clave de este eje lo constituye el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, aprobado en el Comunicado de Bergen (2005). Este marco establece las competencias o resultados de aprendizaje genéricos –también denominados Descriptores de Dublín y establecidos por el Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005)– que ha de adquirir el titulado europeo en cada uno de los tres ciclos enunciados.

El eje de la calidad pretende alcanzar un nivel de excelencia que facilite el reconocimiento de las cualificaciones y los títulos en toda Europa. Por otra parte, este eje impulsa los procesos de evaluación y acreditación de los nuevos estudios, para conseguir la mejora continua del sistema educativo.

El eje del reconocimiento pretende, por un lado, potenciar la movilidad de los estudiantes, profesorado y personal administrativo del mundo de la educación superior en Europa y, por otro lado, el reconocimiento de las cualificaciones y los títulos en toda Europa mediante la implementación de una serie de herramientas y principios como el crédito europeo o crédito ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), el suplemento europeo al título y la adopción de un modelo educativo centrado en las competencias que ha de adquirir el estudiante.

Una comprensión adecuada de los cambios que han de introducirse en la estructura y en el funcionamiento de las enseñanzas universitarias únicamente resulta posible si se conciben como instrumentos eficaces orientados a alcanzar una mejora de la calidad y una plena adecuación a las exigencias que demanda una sociedad del conocimiento.

El compromiso establecido en la Declaración de Bolonia (1999) es alcanzar los objetivos enunciados antes del año 2010. Por tal motivo, gran parte de los estados miembros y asociados de la Unión Europea están implantando las reformas necesarias para la adaptación de sus sistemas nacionales de enseñanza superior. En España, el Ministerio de Educación y Cultura comparte plenamente los compromisos de Bolonia (1999) y asume la responsabilidad de promover y llevar a cabo las modificaciones que sean necesario realizar en las estructuras de los estudios universitarios para alcanzar la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Educación Superior.

2. Estructura

Según los compromisos acordados por los ministros de educación de los estados miembros de la Unión Europea y asociados en la Declaración de Bolonia (1999) y en el Comunicado de Berlín (2003), el nuevo sistema de titulaciones ha de estructurarse en torno a tres ciclos (ver Figura 2):

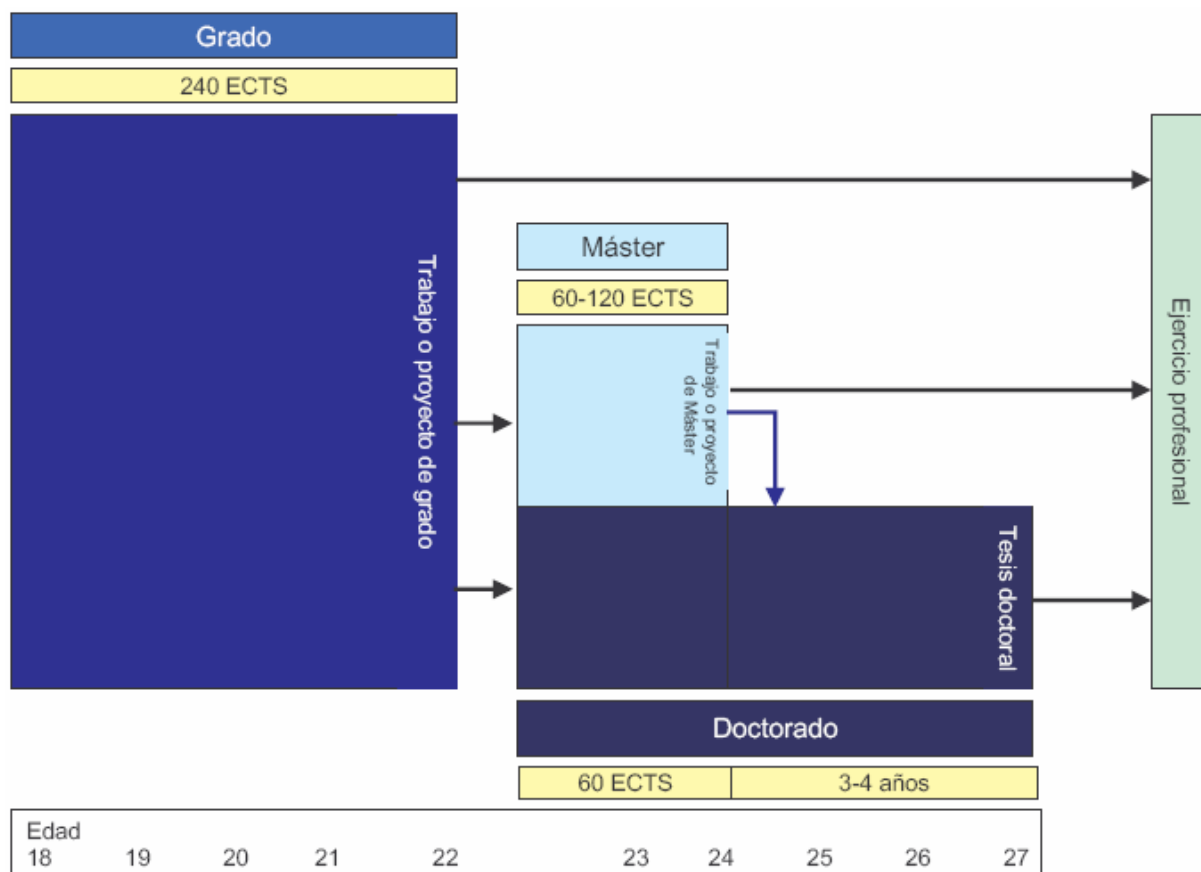


Figura 2. Nueva estructura de los títulos oficiales universitarios.

El primer ciclo, denominado grado (está compuesto de 240 créditos equivalentes a cuatro años académicos, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre), tiene como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título oficial de grado.

El segundo ciclo, denominado máster (está compuesto de 60-120 créditos equivalentes a 1-2 años académicos, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre), tiene como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciativa en tareas investigadoras. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título oficial de máster.

El tercer ciclo, denominado doctorado (con una duración aproximada de 3-4 años), tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título oficial de doctor.

3. Calidad

La mejora de la calidad del sistema universitario es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del EEES, como lo prueba el hecho de que, desde el principio, la calidad sea una referencia en todos los textos y así se enfatizara en el comunicado de los ministros de educación europeos tras la reunión de Praga (2001). La consecución del objetivo de lograr que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes de todos los países, pasa necesariamente por una garantía de la calidad fundamentada en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación.

En este sentido, las agencias de evaluación de las enseñanzas van a desempeñar un papel de gran relevancia. Por una parte, serán las agencias quienes otorguen la acreditación a los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos oficiales de grado, máster y doctorado. Por otra parte, la actividad de las agencias va a guiar la financiación de las universidades estableciendo un sistema competitivo. Finalmente, la evaluación de las agencias establecerá escalas de prestigio entre las universidades que repercutirá en la movilidad de estudiantes, profesorado, inversión en investigación, etc.

Una de las premisas básicas del Proceso de Convergencia es garantizar la calidad del sistema universitario europeo, para que se convierta en un referente mundial. Por ello, las universidades están incorporando a sus estructuras unidades técnicas de calidad o están incluyendo esas funciones en unidades ya existentes para asegurar la calidad de la docencia, de la investigación y de la gestión del conjunto del sistema universitario.

4. Reconocimiento

Se ha comentado anteriormente que el eje del reconocimiento pretende, por un lado, potenciar la movilidad de los estudiantes, profesorado y personal administrativo del mundo de la educación superior y, por otro lado, el reconocimiento de las cualificaciones y los títulos en toda Europa. Este doble objetivo se alcanzará mediante la implementación de tres elementos fundamentales: el suplemento europeo al título, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos y un modelo educativo centrado en las competencias.

4.1. Suplemento europeo al título

El suplemento europeo al título es un documento anexo a un título de enseñanza superior que proporciona una descripción estandarizada de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y rango de los estudios seguidos y completados con éxito por el titulado. El suplemento proporciona transparencia y facilita el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (diplomas, títulos, certificados, etc.).

4.2. El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos

El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*) o crédito ECTS es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo global necesaria para la consecución de los objetivos de un programa de estudios. Estos objetivos se especifican preferentemente en términos de los resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Su introducción en el sistema universitario español implica diferencias importantes con respecto al crédito LRU (Ley Orgánica 11/1983, de la Reforma Universitaria) vigente en el que un crédito equivale a diez horas de docencia. En este sentido, conviene subrayar que el crédito europeo no es una medida de la duración temporal de las clases impartidas por el profesorado, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del estudiante, expresado en horas, que incluye tanto las enseñanzas teóricas como las prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con la inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante ha de realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios correspondiente. En síntesis, esta nueva unidad de medida ha de comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase; expresado con otras palabras, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia del profesorado.

De acuerdo con el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, el número total de créditos establecido en los planes de estudio para cada curso académico será de 60, para un estudiante a tiempo completo. Por su parte, el calendario académico de un curso completo estará comprendido entre 36 y 40 semanas. Finalmente, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante/año).

Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que a cada una le correspondan las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los estudiantes deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.

Poseer el mismo sistema de créditos será fundamental para la creación del espacio común de educación superior en Europa, y favorecerá la transparencia, el entendimiento y el atractivo, así como la movilidad de los ciudadanos en cualquier momento de la vida.

4.3. Modelo educativo centrado en las competencias

Uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europea es promover el cambio metodológico en la enseñanza superior. Además de los cambios relativos a la organización de las enseñanzas y en el sistema de cómputo de la actividad académica, la filosofía de la convergencia pretende impulsar un proceso de renovación de la metodología que habitualmente se viene utilizando en la enseñanza universitaria. Para ejemplificar en forma de mensaje el cambio deseado se ha acuñado una frase que resume de forma sintética este propósito: es necesario efectuar un cambio de paradigma centrando el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del estudiante³.

Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el EEES promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio estudiante el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesorado al estudiante.

Una de las razones que el proceso de convergencia considera fundamental para promover la renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje dominante en la educación superior tiene su origen en la nueva organización social que preside actualmente la vida comunitaria de todas las sociedades avanzadas y que se conoce como 'sociedad del conocimiento'. Adaptarse a las características —nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc.— que rigen en este nuevo orden social implica un proceso de constante actualización para lo cual se exige a cada persona una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circundante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua a lo largo de su vida (*lifelong learning*).

Frente a una enseñanza preocupada por la transmisión de conocimientos de manera fragmentada y poco personalizada sobre un determinado tópico o contenido instructivo, se considera necesario centrar los esfuerzos en dotar a los estudiantes de las herramientas y técnicas de trabajo que le permitan el acceso a la información que circule en la sociedad del conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por sí mismo en su proceso formativo.

Esta concepción de la formación como un proceso de búsqueda personal conlleva asumir otro supuesto tan importante como el anterior del que tampoco podemos prescindir: la clave del proceso formativo de un estudiante radica en que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo fundamentalmente a través del estudio y trabajo autónomo de la propia persona. Si la persona ante las exigencias que conlleva la sociedad del conocimiento va a estar obligada a aprender por sí misma a lo largo de su vida, parece lógico que deba aprender a realizar esta tarea lo antes posible dentro del sistema educativo.

Existe una tercera razón que también tiene un peso indudable y que debe ser tenida en cuenta a la hora de justificar la propuesta de cambio de paradigma metodológico, a saber, la necesidad de formular los propósitos del aprendizaje en términos de competencias que permitan a la persona su incorporación al mundo laboral. La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos

³ De Miguel, 2005.

relativos a los conocimientos ha generado problemas y desajustes que no facilitan la integración de los titulados en el mercado de trabajo. Por ello, cada vez con mayor insistencia se reclama desde distintos foros que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los estudiantes adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional.

Se han propuesto diversas definiciones del concepto de competencia, aunque la mayoría de autores⁴ estarían de acuerdo en definir las competencias como una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitan a la persona para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado. Cabe señalar que de esta definición se deduce que el concepto de competencia integra tres dimensiones fundamentales: conocimientos (conocer y comprender), habilidades (saber cómo actuar) y actitudes (saber cómo ser).

Desde una perspectiva general existe un razonable acuerdo en clasificar las competencias en dos grandes bloques⁵: genéricas y específicas. Las competencias genéricas son aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales dado que aportan las herramientas básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones adecuadas. Las competencias específicas son aquellas que le aportan una cualificación profesional concreta al individuo, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico.

Los planes de estudio universitarios en España se han estructurado tradicionalmente alrededor de la descripción de los conocimientos específicos, generándose de forma simultánea una carencia de información fiable sobre las competencias genéricas demandadas en el mundo profesional. Con el fin de superar esta carencia, la Universitat de les Illes Balears en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, la Consejería de Educación y Cultura, y la Fundación Universidad-Empresa de las Islas Baleares ha realizado recientemente un estudio⁶ para conocer la valoración de las empresas y las entidades de las Islas Baleares sobre la relevancia de las diferentes competencias genéricas y el nivel de demostración de éstas por parte de los titulados universitarios. El conjunto de resultados y conclusiones obtenidos han permitido identificar las competencias genéricas que los titulados universitarios tienen que poseer para su incorporación al mercado laboral y, por tanto, han de adquirir en el sistema educativo. Este estudio proporciona información valiosa de cara a la elaboración de unos planes de estudio adaptados al EEES teniendo en cuenta las competencias genéricas que las empresas y entidades solicitan a los titulados.

En este sentido, la filosofía del EEES promueve que los planes de estudio relativos a las diversas titulaciones universitarias se organicen teniendo en cuenta esta nueva orientación del aprendizaje centrado en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas. Así, la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias no se centra sobre lo que el estudiante deberá saber al concluir una materia o ciclo sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un periodo de aprendizaje.

⁴ Alex, 1991; Bunk, 1994; Mertens, 1996; Le Boterf, 2001; Echeverría, 2005; Wagenaar y González, 2006.

⁵ Wagenaar y González, 2006.

⁶ Cifre, Montañó, Socías y Munar, 2007.

Este enfoque de enseñanza centrado en el trabajo del estudiante y basado en las competencias que ha de adquirir exige cambios significativos tanto en las modalidades y metodologías de enseñanza como en los procedimientos de evaluación⁷.

De este modo, las metodologías meramente expositivas –basadas en su mayor parte en la transmisión de conocimientos mediante lección magistral–, deben ser sustituidas por unas metodologías más activas –seminarios, talleres, trabajo cooperativo y en grupo, aprendizaje basado en problemas, etc.– donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante, que asume un papel protagonista en su formación, al situarse como procesador activo de información, y no como mero receptor del saber que el profesorado le transmite oralmente.

Por otra parte, han aparecido nuevas modalidades formativas, denominadas aprendizaje virtual o *e-learning*, que suplen las limitaciones espacio-temporales de la enseñanza presencial, y que permiten favorecer la autonomía y el trabajo personal del estudiante. En consecuencia, el uso de nuevos recursos mediáticos, enseñanza semipresencial, tutorización virtual, enseñanza a distancia, formación en red, son nuevos entornos de aprendizaje con los que hemos de ir familiarizándonos.

Finalmente, si asumimos que el nuevo modelo educativo impulsado por el EEES se debe centrar en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas por parte del estudiante, los sistemas y procedimientos de evaluación tradicional utilizados hasta el momento en el ámbito universitario deberán adaptarse a este principio. En este sentido, De Miguel⁸, establece cuatro características diferenciadoras de la evaluación centrada en las competencias con respecto a la evaluación tradicional. En primer lugar, la evaluación centrada en las competencias es auténtica debido a que implica valorar de una forma integrada todos los componentes de la competencia, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado. En segundo lugar, la evaluación centrada en las competencias está referida al criterio mediante la definición previa de los criterios o niveles de competencia que orienten la calificación del estudiante. Por el contrario, en la evaluación tradicional la calificación se define mediante la comparación con el nivel alcanzado por el grupo centrándose, por tanto, en la norma. En tercer lugar, con la evaluación centrada en las competencias los estudiantes comparten con el profesorado la responsabilidad tanto en la propia evaluación como en la evaluación de compañeros. En cuarto lugar, la evaluación centrada en las competencias es continua y formativa, a diferencia de la evaluación tradicional caracterizada por ser sumativa y final.

⁷ De Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García, Lobato et al., 2006.

⁸ De Miguel, 2005.

5. Objetivos del estudio

Con el objeto de afrontar el reto de la construcción del EEES, la mayoría de universidades europeas ha desarrollado en los últimos años diversos proyectos experimentales de implantación del modelo de Bolonia. Conocidas en España como “experiencias piloto ECTS”, implican la puesta en práctica de las nuevas metodologías docentes en asignaturas de los planes de estudios vigentes. Se trata de experimentar las fortalezas y las debilidades de dichas innovaciones en las futuras titulaciones adaptadas al espacio europeo.

Como señala el Informe de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas (2005), “para que el cambio sea viable, se requiere modificar el contexto de enseñanza-aprendizaje: optimizar recursos y acometer reformas o crear condiciones nuevas, un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales, obligando a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional”. En la Universitat de les Illes Balears (UIB) los proyectos piloto para la adaptación al EEES se iniciaron en el año académico 2005-2006. De esta forma, comenzaba una experiencia doblemente impulsada, desde la Administración y desde la misma Institución, con el objetivo de ensayar los requerimientos planteados por el proceso de Convergencia Europea.

Durante el curso 2006-2007, se han llevado a cabo nuevas experiencias de implementación del modelo de Bolonia en el primer curso de cinco titulaciones: Matemáticas, Química, Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Hortofructicultura y Jardinería, Psicología e Historia del Arte. En estas titulaciones se ha realizado un replanteamiento de la metodología y de la programación docente, tratando de promover un aprendizaje más activo por parte de los estudiantes, de desarrollar las competencias de diverso tipo establecidas en la programación y de evaluar los desempeños de modo continuo y coherente con los objetivos de formación establecidos.

Para realizar el seguimiento de estas experiencias y evaluar su funcionamiento, la Oficina de Convergencia y Armonización Europea de la UIB diseñó un Programa de Evaluación que contempla tres ejes:

El rendimiento académico. Se espera que la introducción de metodologías de aprendizaje activo y la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes mejoren el rendimiento académico⁹.

El análisis de la dedicación del profesorado y alumnado. Se pretende conocer el grado de relación entre la estimación realizada por el profesorado y la dedicación real del estudiante así como la repercusión de esta nueva metodología en la carga de trabajo del profesorado.

La satisfacción de estudiantes y docentes. El objetivo es recoger las opiniones y percepciones del profesorado y del alumnado frente a los cambios generados por la implementación de las directrices del Proceso de Bolonia. Se pretende saber cómo se perciben estos cambios en la comunidad universitaria.

⁹ Ovejero, 1990.

La parte empírica del presente estudio tiene el propósito de estudiar y analizar el grado de satisfacción que expresan los estudiantes y los profesores acerca de su participación en las experiencias ECTS. Para ello, se ha procedido a analizar la opinión relativa a las siguientes dimensiones: aprendizaje, metodología, evaluación, coordinación y recursos.

II. Método

1. Muestra

Para la realización del estudio se trabajó con dos muestras; una compuesta por 29 profesores y profesoras y otra compuesta por 187 estudiantes. Ambas muestras habían participado en alguna de las cinco experiencias de implantación de créditos ECTS realizadas en el año académico 2006-2007 en la UIB, citadas anteriormente.

2. Instrumentos

Se diseñaron dos cuestionarios con el objeto de ser aplicados a las experiencias bajo estudio, uno para profesorado y otro para alumnado, en los que se solicita a los sujetos que se posicionen en una escala de 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo) respecto de una serie de afirmaciones. Con estos instrumentos de evaluación se pretendía obtener información cualitativa y cuantitativa, de modo que además de conocer el grado de satisfacción de los implicados pudiéramos profundizar en las fortalezas, debilidades y necesidades de mejora de las experiencias.

El “Cuestionario de opinión del profesorado” consta de 37 afirmaciones sobre la experiencia de implantación de créditos ECTS. La evaluación centra el análisis en seis bloques fundamentales: metodología/programa formativo, aprendizaje, evaluación, coordinación, recursos y valoración global de la experiencia.

El “Cuestionario de opinión del alumnado” consta de 12 afirmaciones sobre la experiencia ECTS. Tiene el propósito fundamental de evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a aspectos fundamentales como el aprendizaje o la formación recibida y la adecuación del sistema de evaluación. También recoge su opinión respecto a los recursos de los que se ha dispuesto.

3. Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios al profesorado y al alumnado se realizó durante la última semana del periodo de clases. Los cuestionarios para el profesorado se cumplimentaron de forma individual, mientras que los cuestionarios para el alumnado se realizó en horario de clase.

La introducción, procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante la utilización del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 14.

III. Resultados

Respecto a la opinión del profesorado, la Tabla 1 muestra los resultados globales en términos de los porcentajes obtenidos para cada ítem. Realizando el análisis por bloques, pueden extraerse los siguientes resultados:

Bloque 1. *Metodología/Programa formativo*: Se pone de manifiesto que el profesorado se muestra *De acuerdo* con las afirmaciones que se expresan en la mayoría de las cuestiones. Los promedios más altos aparecen en las preguntas referidas a la introducción de metodologías participativas o de innovación educativa. Se observa un alto porcentaje de profesorado que manifiesta no haberse producido una reducción de horas presenciales de la asignatura (41.4%), así como el porcentaje de los que expresan dificultades para la preparación de los materiales didácticos (51.7%). Es también alto el porcentaje de profesorado que otorga poca utilidad a las tutorías docentes (28.6%).

Bloque 2. *Aprendizaje*: El porcentaje de profesorado que considera que el alumnado ha adquirido el nivel de aprendizaje esperado, en cuanto a conocimientos y a competencias, es alto (79.3%).

Bloque 3. *Evaluación*: Un alto porcentaje de profesorado considera que el sistema de evaluación utilizado ha tenido en cuenta los objetivos formativos y las competencias propuestas (85.7%). Asimismo, un porcentaje importante considera que el proceso de evaluación no ha sido suficientemente coordinado por parte del profesorado participante (37.9%). Respecto al rendimiento obtenido por los estudiantes, el 51,7% del profesorado lo considera aceptable.

Bloque 4. *Coordinación*: En este bloque se concentra el mayor número de “desacuerdos”. Una parte importante del profesorado manifiesta tener un conocimiento insuficiente de los programas de otras asignaturas (51.7%) y escasa relación con el profesorado que las imparte (37.9%).

Bloque 5. *Contexto del proyecto/Organización*: La opinión acerca del apoyo otorgado por parte de los departamentos, de las facultades y de la institución muestra una notable variabilidad. El aspecto más deficitario es el de los recursos materiales, de equipamiento y de espacios (69%).

Bloque 6. *Valoración global*: La valoración de las experiencias es muy positiva. El profesorado se muestra muy satisfecho con su participación en el proyecto (100%) y percibe que la experiencia repercutirá positivamente en la docencia futura (96.6%).

Ítems	No sabe / No contesta	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Metodología / Programa formativo					
1. La ficha/guía de la asignatura ha sido un punto de referencia durante el curso	6,9	3,4	3,4	55,2	31,0
2. La distribución de horas en relación al modelo ECTS (presenciales, tutorías, seminarios, visitas, etc.) ha sido ajustada	0,0	3,4	31,0	51,7	13,8
3. Ha habido una reducción de horas presenciales en la asignatura	10,3	27,6	13,8	41,4	6,9
4. Ha habido un aumento de otras actividades de carácter participativo respecto a otros años	0,0	0,0	20,7	41,4	37,9
5. El programa previsto se ha desarrollado perfectamente	0,0	0,0	17,2	55,2	27,6
6. El estudiante adquiere durante el curso un nivel de información suficiente sobre el plan de estudios y las fichas/guías docentes	10,7	3,6	10,7	60,7	14,3
7. Mi participación en las tareas de diseño y organización del proyecto de innovación es adecuada	3,4	0,0	6,9	72,4	17,2
8. Me encuentro seguro/a con mi adaptación a la nueva metodología docente	0,0	0,0	17,2	55,2	27,6
9. La preparación de nuevos materiales didácticos ha comportado una tarea excesiva	0,0	13,8	34,5	34,5	17,2
10. El material de estudio es adecuado para el aprendizaje	6,9	0,0	3,4	82,8	6,9
11. He podido innovar y utilizar nuevas metodologías aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje	6,9	0,0	17,2	58,6	17,2
12. El tiempo que he dedicado a las tutorías académicas es correcto	3,4	0,0	27,6	51,7	17,2
13. Tengo una valoración positiva sobre la utilidad de las tutorías en mi docencia	0,0	0,0	28,6	50,0	21,4
14. Globalmente, he recibido más tutorías personalizadas con esta metodología docente que en otros años	6,9	10,3	44,8	20,7	17,2
15. La comunicación profesorado- estudiante es más fluida y espontánea	0,0	0,0	22,2	63,0	14,8
Aprendizaje					
16. El volumen de trabajo del estudiante en el proceso de aprendizaje es excesivo	0,0	10,3	65,5	24,1	0,0
17. Los objetivos conceptuales y los conocimientos adquiridos por los estudiantes son suficientes	0,0	3,4	24,1	69,0	3,4
18. Los estudiantes han desarrollado las destrezas y las competencias procedimentales que nos habíamos propuesto en las fichas/guías docentes	0,0	3,4	17,2	75,9	3,4
19. En este sistema, la información que tengo sobre el nivel de conocimientos de los estudiantes es completa	3,4	0,0	41,4	55,2	0,0
Evaluación					

Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior

María Palou Oliver y Juan José Montañó Moreno

20. En la calificación obtenida por los estudiantes se ha tenido en cuenta no sólo los contenidos, sino también los objetivos formativos y las competencias propuestas	14,3	0,0	0,0	71,4	14,3
21. El proceso de evaluación de los estudiantes ha sido coordinado a lo largo del curso y entre asignaturas	3,4	10,3	27,6	41,4	17,2
22. El rendimiento de los estudiantes en la asignatura (tasa de éxito, presentados, aprobados, etc.) es aceptable	13,8	0,0	34,5	51,7	0,0
Coordinación					
23. El conocimiento que tengo sobre los programas de otras asignaturas es suficiente	3,4	0,0	51,7	31,0	13,8
24. Ha habido más relación con los compañeros que imparten otras asignaturas	3,4	0,0	37,9	44,8	13,8
25. La coordinación del proyecto ha sido excelente	3,6	0,0	7,1	46,4	42,9
26. Hay procesos para conocer la opinión de los estudiantes, evaluar su satisfacción y recibir sugerencias	10,3	0,0	17,2	65,5	6,9
Contexto del proyecto / Organización					
27. Los recursos materiales, el equipamiento de las aulas, los espacios y las infraestructuras para el desarrollo de la docencia son apropiados	0,0	13,8	55,2	31,0	0,0
28. Los recursos humanos (personal no académico) para el apoyo de la docencia son suficientes	3,4	17,2	34,5	44,8	0,0
29. Los recursos informáticos, los materiales didácticos y de bibliotecas son correctos	3,4	10,3	27,6	58,6	0,0
30. El apoyo, la ayuda y la financiación recibidos del departamento son correctos	17,2	3,4	20,7	51,7	6,9
31. El apoyo, la ayuda y la financiación recibidos de la facultad son correctos	17,2	6,9	24,1	44,8	6,9
32. El apoyo, la ayuda, el reconocimiento y la financiación recibidos de la institución son correctos	17,2	3,4	31,00	41,4	6,9
Valoración global					
33. Me considero satisfecho/a con la participación en este proyecto	0,0	0,0	0,0	69,0	31,0
34. La calidad de este proyecto de innovación educativa es buena	3,4	0,0	3,4	69,0	24,1
35. Espero que esta experiencia tenga repercusiones positivas en mi docencia futura	3,4	0,0	0,0	69,0	27,6
36. El estudiante está satisfecho con su proceso de formación	32,1	0,0	7,1	57,1	3,6
37. Realmente, considero que hay una diferencia metodológica importante y positiva con el resto de grupos de la titulación que no participan en el proyecto de innovación	17,9	3,6	10,7	46,4	21,4

Tabla 1. Resultados de la opinión del profesorado sobre la implantación de créditos ECTS.

Respecto a la opinión del alumnado, la Tabla 2 muestra los resultados globales en términos de los porcentajes obtenidos para cada ítem. Realizando el análisis por bloques, pueden extraerse los siguientes resultados:

Bloque 1: Aprendizaje: Mayoritariamente, el alumnado se muestra muy satisfecho con el aprendizaje alcanzado (70.2%). Por otra parte, de forma general se pone de manifiesto la satisfacción de los estudiantes respecto a las nuevas metodologías de

enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Sin embargo, la mitad del alumnado considera excesiva la carga de trabajo necesaria para superar las asignaturas (50.8%).

Bloque 2. *Evaluación*: Un alto porcentaje del alumnado considera adecuadas las actividades de evaluación llevadas a cabo (71.2%).

Bloque 3. *Recursos*: En este aspecto la percepción de los estudiantes difiere de la expresada por el profesorado. Así, el 76.5% de los estudiantes considera que se ha dispuesto de los recursos necesarios para desarrollar las actividades incluidas en el programa de las asignaturas.

Ítems	No sabe / No contesta	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Aprendizaje					
1. Las actividades presenciales han contribuido a mi formación	0,5	2,1	9,6	49,2	38,5
2. Las tutorías me han facilitado la comprensión y asimilación de los contenidos de la asignatura	0,5	4,8	12,3	58,8	23,5
3. Se ha fomentado el aprendizaje autónomo	0,0	4,3	16,6	53,5	25,7
4. Se ha favorecido la creación de hábitos de estudio	0,5	4,8	26,7	49,7	18,2
5. Permite obtener mejores calificaciones	1,6	7,5	21,4	42,2	27,3
6. He desarrollado competencias que pueden ser útiles en mi futuro laboral	0,0	8,0	29,9	53,5	8,6
7. La cantidad de trabajo personal necesario para superar las asignaturas es adecuado	1,6	9,6	38,0	41,2	9,6
8. En general, estoy satisfecho/a con lo que he aprendido este cuatrimestre	1,6	2,7	15,0	63,1	17,1
Evaluación					
9. Las actividades de evaluación son las adecuadas para evaluar mi trabajo	0,5	4,3	24,1	61,5	9,7
10. He recibido evaluaciones periódicas sobre el trabajo personal realizado a lo largo del cuatrimestre	1,1	2,1	19,3	58,8	18,7
Recursos					
11. Se ha dispuesto del espacio necesario para desarrollar cómodamente las clases teóricas y prácticas	0,0	12,8	27,8	40,1	19,3
12. Se ha dispuesto de los recursos materiales (de laboratorio, audiovisuales, multimedia, bibliográficos, etc.) necesarios para desarrollar las actividades teóricas y prácticas incluidas en el programa	0,0	5,3	18,2	50,8	25,7

Tabla 2. Resultados de la opinión del alumnado sobre la implantación de créditos ECTS.

IV. Conclusiones

El presente estudio se ha propuesto, en primer lugar, describir los aspectos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en segundo lugar, estudiar y analizar el grado de satisfacción que expresan el profesorado y el alumnado acerca de su participación en las experiencias ECTS. Para ello, se ha procedido a analizar la opinión de ambos colectivos respecto a las dimensiones siguientes: aprendizaje, metodología, evaluación, coordinación y recursos.

A partir de los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Respecto a la opinión del profesorado:

1.1. Metodología / Programa formativo

La programación de las distintas asignaturas que han participado en la experiencia de implantación del crédito ECTS ha sido correcta. Así, tanto la ficha/guía de las asignaturas como la distribución horaria del crédito (es decir, la distribución del trabajo presencial y no presencial del alumnado) han sido puntos de referencia seguidos durante el curso.

El estudio revela dos áreas de formación muy necesarias respecto al profesorado: por una parte, la adaptación de las asignaturas a la nueva unidad de medida de la actividad académica o crédito ECTS y, por otra parte, la implantación de las nuevas metodologías didácticas asociadas al mismo. En este sentido, es de especial relevancia la utilización de una nueva tipología de tutoría que permita fomentar el aprendizaje activo y el trabajo autónomo del estudiante.

Ciertamente, la renovación metodológica promovida por Bolonia incrementa la exigencia hacia el profesorado. De este modo, el nuevo enfoque metodológico demanda una mayor planificación de la actividad docente, así como una mayor atención y seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Aprendizaje

El aprendizaje de los estudiantes se considera suficiente. Así mismo, se han desarrollado las destrezas y las competencias (genéricas y específicas) previstas en los proyectos.

1.3. Evaluación

En la evaluación del aprendizaje del alumnado se han tenido en cuenta tanto los contenidos como las competencias genéricas y específicas propuestas. Sin embargo, no se ha alcanzado un nivel suficiente de coordinación en relación a la evaluación de las competencias tanto a lo largo del curso como entre asignaturas. En la actualidad, desde la Oficina de Convergencia y Armonización Europea de la UIB se están diseñando procedimientos y protocolos de evaluación del aprendizaje del alumnado en función de la naturaleza de las competencias a evaluar.

1.4. Coordinación

El estudio pone de manifiesto que la coordinación entre el profesorado de las diversas asignaturas del curso es el aspecto más deficitario de las experiencias ECTS.

La introducción de las competencias en la educación superior convierte en esencial la coordinación del profesorado de las distintas asignaturas de un curso o de una titulación. Programar por competencias requiere la planificación conjunta del currículo en términos de conocimientos (conocer y comprender), habilidades (saber cómo actuar) y actitudes (saber cómo ser) para el posterior desarrollo y evaluación coordinada de las mismas. Se trata de una reflexión conjunta sobre qué necesitan aprender los estudiantes, qué competencias y habilidades necesitarán y cómo contribuirá cada asignatura a su adquisición. Esta coordinación se hace especialmente imprescindible cuando se trata de desarrollar competencias genéricas o transversales.

1.5. Contexto/Organización

Tanto los recursos materiales como humanos asignados a los proyectos de implantación del crédito ECTS son insuficientes. Especialmente los referidos al equipamiento de las aulas y de las infraestructuras para el desarrollo de la actividad docente.

La implementación de metodologías de innovación educativa, derivadas de la introducción del crédito ECTS, precisa adecuar espacios e infraestructuras a los distintos métodos de trabajo con el alumnado. Por ejemplo, el trabajo en pequeños grupos necesita de espacios específicos que en la actual infraestructura universitaria son claramente insuficientes.

1.6. Valoración global

La valoración del profesorado sobre la experiencia de implantación del crédito ECTS es muy positiva. El profesorado se siente satisfecho con el desarrollo y los resultados de estas experiencias y percibe igualmente la satisfacción del estudiante participante.

2. Respecto a la opinión del alumnado:

2.1. Aprendizaje

Los estudiantes se muestran satisfechos con el aprendizaje adquirido en esta experiencia con la que, en general, obtienen mejores cualificaciones.

Otorgan gran importancia a las tutorías, las cuales han facilitado la comprensión y asimilación de los contenidos de la asignatura. Cabe señalar que la tutoría juega un papel muy importante en este nuevo sistema en el que el fomento del aprendizaje autónomo constituye un objetivo fundamental. Se convierte en el método principal de seguimiento del trabajo autónomo del estudiante así como en el espacio más adecuado para el ejercicio del nuevo rol del profesor como facilitador y guía del proceso de aprendizaje del alumno.

Entre los aspectos susceptibles de mejora se encuentra la previsión por parte del profesorado de la carga de trabajo presencial y no presencial. Se vuelve a poner de

manifiesto que la coordinación es esencial; en este caso, para evitar la descompensación entre la carga de trabajo de las distintas asignaturas. Es preciso recordar que el sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico y que dichos créditos han de distribuirse equilibradamente entre las distintas asignaturas del curso.

2.2. Evaluación

Las actividades de evaluación han sido adecuadas. Así mismo, se ha realizado una evaluación continua del trabajo del alumnado a lo largo del curso académico.

2.3. Recursos

De forma mayoritaria, el alumnado participante en las experiencias ECTS considera que se ha dispuesto de los recursos materiales y de infraestructuras necesarios para el desarrollo de las clases teóricas y prácticas.

3. Síntesis

Se pone de manifiesto una valoración global positiva de las experiencias de implantación de créditos ECTS por parte del profesorado y del alumnado. En este sentido, los bloques relacionados con el aprendizaje, la metodología y la evaluación, constituyen los aspectos mejor valorados en ambos colectivos. Por otra parte, los bloques relacionados con la coordinación y los recursos disponibles, constituyen los aspectos más críticos respecto a la valoración del profesorado.

Este conjunto de resultados muestra las fortalezas y debilidades de la implantación de los créditos ECTS y permite establecer las directrices de futuros programas de apoyo a la adaptación de las titulaciones al EEES.

Referencias bibliográficas

- Alex, L. (1991). Descripción y registro de cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Recuperado 12 de Mayo de 2007 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cifre, E., Montañó, J.J., Socías, M.M. y Munar, A.M. (2007). *Les competències genèriques i els titulats universitaris a les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2005). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Recuperado 12 de Mayo de 2007 en http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E., Lobato, C. y Pérez, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Declaración de Bergen (2005). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
- Declaración de Berlín (2003). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF
- Declaración de Bolonia (1999). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
- Declaración de Londres (2007). Recuperado 28 de Marzo de 2008 en <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>

- Declaración de Praga (2001). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF
- Declaración de Sorbona (1998). Recuperado 1 de Junio de 2006 en http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf
- Echeverría, B. (2005). Competencia de acción de los profesionales de la orientación. Pozuelo de Alarcón (Madrid): ESIC.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lloret, T. y Mir, A. (2007) ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza aprendizaje. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Recuperado 25 de Marzo 2008, en http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional. Barcelona: P.P.U.
- Wagenaar, R. y González, J. (Coord.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Resum

Des d'una perspectiva europea de promoció del multilingüisme, el present article examina algunes de les variables que possibiliten l'adquisició d'una llengua segona o estrangera fent especial esment al context en el qual es produeix l'aprenentatge, ja que determina en bona mesura el grau de contacte amb la llengua meta i, en conseqüència, les possibilitats d'èxit de l'aprenent. S'analitzen tres tipus de context: l'aula convencional de llengua estrangera, l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera, i l'estada al país de la llengua meta. Això permet establir una gradació de menys a més quant al grau de contacte amb l'idioma que aquests contextos aporten. Alhora es discuteix el paper d'altres factors com ara la interacció o l'atenció a la forma en el procés d'aprenentatge.

Paraules clau

aprenentatge, adquisició, llengua segona, llengua estrangera, context, contacte, estada, AICLE

Resumen

Desde una perspectiva europea de promoción del multilingüismo, el presente artículo examina algunas de las variables que posibilitan la adquisición de una lengua segunda o extranjera prestando especial atención al contexto en el que se produce el aprendizaje, ya que determina en buena medida el grado de contacto con la lengua meta y por ende las posibilidades de éxito del aprendiz. Se analizan tres tipos de contexto: el aula tradicional de lengua extranjera, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y la estancia en el país de la lengua meta. Ello permite establecer una gradación de menos a más en cuanto al grado de contacto con el idioma que dichos contextos aportan. Asimismo se discute el papel de otros factores como la interacción o la atención a la forma en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje, adquisición, lengua segunda, lengua extranjera, contexto, contacto, estancia, AICLE

Maria Juan Garau
Universitat de les Illes Balears

Per citar l'article

"Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 47-66. Consultado en

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html en (poner fecha)"

Introducción: La Unión Europea y el multilingüismo

Vivimos en un entorno crecientemente multilingüe. El informe final de la *Comission of the European Communities* (2007, p. 8), en concreto de su *High Level Group on Multilingualism*, define el multilingüismo así: “the ability of societies, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language on their day-to-day lives”. Contrariamente a lo que a menudo se piensa, el bilingüismo y el multilingüismo constituyen la norma, no la excepción, en numerosos lugares del mundo. Según la versión *online* de la publicación *The Ethnologue* (Gordon, 2005) se estima que aproximadamente la mitad de la población mundial es funcionalmente bilingüe o multilingüe. Este hecho explica el creciente interés por investigar los beneficios y retos de crecer con más de una lengua, así como el hecho de que este fenómeno se haya aproximado desde una variedad de perspectivas, que incluyen la lingüística, la psicológica y la sociológica (ver Wei, Dewaele y Housen, 2002).

La preocupación por impulsar el aprendizaje de lenguas en el sí de la Comisión Europea (CE) ha crecido exponencialmente en los últimos tiempos. El multilingüismo tiene ahora dossier propio desde el 1 de enero de 2007¹⁰. De este modo la Unión Europea (UE) intenta promover una política lingüística más coherente y de mayor alcance, donde se impulsen no únicamente las lenguas oficiales de los estados miembros, sino también las regionales y minoritarias, las de los inmigrantes llegados a Europa, así como las principales lenguas del mundo.¹¹ Las lenguas se ven no sólo como un beneficio para el individuo, sino como elementos clave para la cohesión social y el crecimiento económico. No es de extrañar, por tanto, que el objetivo final de la CE sea que los ciudadanos europeos puedan utilizar al menos otras dos lenguas además de la propia: “El objetivo de la Comisión a largo plazo es potenciar el multilingüismo individual hasta que cada ciudadano tenga un conocimiento práctico de al menos dos idiomas además de su lengua materna” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 3-4).

En el contexto no sólo europeo sino de un mundo globalizado, el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene ahora más que nunca una importancia capital. Ello hace que la preocupación por encontrar enfoques metodológicos adecuados y entornos eficientes para la adquisición de idiomas tenga hoy en día una gran relevancia social. La introducción temprana de lenguas segundas o extranjeras¹² en el contexto escolar o la enseñanza integrada de contenidos curriculares y lengua son dos de las estrategias promovidas por la UE que han florecido en los últimos tiempos.¹³ El inglés ha ido ganando terreno como lengua franca de comunicación europea e internacional.

¹⁰ Dicho dossier se ha asignado a uno de los nuevos comisionados, el Sr. Leonard Orban, mientras que hasta ahora, desde la presidencia del Sr. José Manuel Barroso, el multilingüismo formaba parte del dossier de uno de los comisionados, y con anterioridad a dicha presidencia ni siquiera tenía tal consideración.

¹¹ En la UE, además de sus veintiuna lenguas oficiales, se hablan sesenta lenguas autóctonas aproximadamente y decenas de lenguas no autóctonas de las comunidades inmigrantes.

¹² Utilizaremos la etiqueta ‘segunda lengua’ para referirnos a cualquier lengua que se aprenda con posterioridad a la adquisición de un primer sistema lingüístico, con independencia de que se trate de una lengua ‘segunda’, ‘tercera’, ‘cuarta’, o ‘quinta’. Distinguiremos entre una lengua ‘segunda’, con amplia presencia social en la comunidad en la que se aprende, y lengua ‘extranjera’, o lengua aprendida fuera de la comunidad de habla de la misma.

¹³ En su informe de 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas se refiere explícitamente a estas dos estrategias. En cuanto al aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, el informe indica que es un sistema en auge en Europa. Por lo que se refiere al aprendizaje de idiomas en una edad temprana, el informe apunta que al menos la mitad de los alumnos de primaria europeos aprenden un idioma extranjero, si bien advierte lo siguiente: “las ventajas del aprendizaje de idiomas a una edad temprana sólo se suman si se forma específicamente a los profesores para que enseñen a niños pequeños, las clases son suficientemente reducidas, se dispone de materiales de formación adecuados y el plan de estudios dedica el tiempo suficiente a las lenguas” (p. 6).

En torno al 90% de los escolares europeos de educación secundaria estudian dicho idioma según datos de Eurydice (2005). Esta tendencia se refleja también en un reciente Eurobarómetro (TNS Opinion & Social, 2006), de acuerdo con el cual el inglés continúa ganando posiciones como lengua extranjera más ampliamente hablada. El reto actual, en consecuencia, radica en encontrar fórmulas que hagan compatible el avance de la lengua global con la defensa y promoción de las lenguas locales.

Factores de aprendizaje

Podemos distinguir dos grandes grupos de factores que intervienen en la adquisición de una lengua segunda o extranjera: los factores internos o inherentes al aprendiz y los factores externos. Estos dos tipos de factores no son totalmente independientes entre sí, sino que interactúan de diversas maneras. Entre los factores internos, se encuentran las diferencias individuales entre los aprendices por lo que se refiere a la motivación, las actitudes frente a la lengua meta y sus hablantes, la aptitud o facilidad para aprender idiomas, la edad, y algunos rasgos de personalidad como la introversión o la extroversión. Los aprendices también difieren, entre otros factores, en cuanto a las estrategias de aprendizaje que aplican, a su grado de conocimiento de la lengua materna (L1) y la transferencia que de ella hacen a la hora de aprender una segunda lengua (L2). Entre los factores externos, destaca el contexto en que se aprende una lengua, ya que se ha constatado que el entorno tanto familiar, como social o educativo determina en gran medida el grado de contacto del aprendiz con la lengua meta e influye en los resultados del proceso de adquisición (Siegel, 2003). En el presente artículo contrastaremos tres contextos diferentes de adquisición de lenguas y hablaremos del contacto diferenciado con el idioma que dichos contextos promueven. Nos referimos en concreto a la instrucción formal convencional, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y las estancias en el país de la lengua meta.

Requisitos de aprendizaje: exposición y producción

La exposición a *input* comprensible para el aprendiz es una condición imprescindible para que se produzca la adquisición de una L2. Krashen (1982) fue el primero en poner de relieve la importancia de dicha condición en su hipótesis del *input* (*input hypothesis*), también conocida como *monitor model*, que establecía una distinción entre 'adquisición' y 'aprendizaje'. Según esta teoría la adquisición de una L2 se produce de manera subconsciente como resultado de la exposición a *input* comprensible ($i + 1$)¹⁴ en situaciones naturales de uso, mientras que el aprendizaje consciente de la L2 a través de la instrucción formal o de la corrección juega un papel muy marginal y no llega a transformarse en adquisición. Muchos de los principios de este modelo no han podido probarse (entre ellos la separación estricta entre adquisición y aprendizaje), si bien han inspirado vivos debates.

Gracias a la exposición a la L2, el aprendiz recibe dos tipos de evidencia fundamentales para que el proceso de adquisición tenga lugar. Son las denominadas 'evidencia positiva' y 'evidencia negativa'. La primera hace referencia al conjunto de oraciones, ya sean orales o escritas, correctamente formadas en la L2 al cual el aprendiz es expuesto. Dichas producciones constituyen la base a partir de la que los aprendices pueden formular hipótesis en torno al funcionamiento de la L2. La evidencia negativa, por otro lado, se refiere a la información que se proporciona a los aprendices sobre la incorrección de sus expresiones. Dicha evidencia puede tomar la forma de correcciones explícitas o implícitas. El primero de estos tipos ha demostrado una mayor efectividad en la mejora de la competencia en una L2 (Leeman, 2003).

Una manera de hacer el *input* comprensible es modificarlo para adaptarse al nivel de competencia del aprendiz. Esto suele ocurrir en el lenguaje dirigido a niños, el denominado *baby talk* (Cruttenden, 1994), y a hablantes no nativos de una lengua con un bajo nivel de competencia en la misma, el llamado *foreigner talk* (Gass, 1997). El profesorado de lenguas segundas y extranjeras también adapta su discurso al nivel lingüístico de los aprendices (*teacher talk*). Las modificaciones se producen en todas las áreas de la lengua. Los docentes tienden a hablar más lentamente (incluso a veces más alto), con una pronunciación y entonación claras, utilizando unas estructuras y vocabulario más simples.

La investigación en adquisición de segundas lenguas demuestra que cuanto mayor es la exposición a la lengua meta, más progreso lingüístico se consigue por lo general. Deben tenerse en cuenta también, no obstante, otros factores como la calidad del *input* y su intensidad o distribución temporal (Serrano, 2007). Según Stern (1983), se necesita un número elevado de horas de exposición a la lengua meta (en torno a las 5.000) para adquirir un buen dominio de la misma. No obstante, nuestros escolares a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria reciben muchas menos horas de exposición al idioma de las que serían deseables (entre 750 y 900, aproximadamente).¹⁵

¹⁴ La fórmula propuesta ($i + 1$) significa que el nivel de lengua al que el aprendiz es expuesto debe estar ligeramente por encima de su nivel de competencia para favorecer el desarrollo lingüístico.

¹⁵ En comparación, los alumnos canadienses en programas de inmersión parcial o total acumulan entre 6.000 y 7.000 horas, mientras que los de inmersión tardía tienen una exposición aproximada de unas 3.500 horas.

De acuerdo con la hipótesis del *input* antes presentada, la adquisición se produce a partir del procesamiento de *input* comprensible. En cambio, la producción lingüística no es considerada estrictamente necesaria para el aprendizaje y puede esperarse a que se desarrolle naturalmente cuando los aprendices se sientan preparados para ello. En contraposición a dicha postura, la teoría conocida como *output hypothesis* (Swain, 1995) mantiene que la exposición a la lengua meta no es suficiente y que la producción también juega un papel crucial en el proceso de adquisición. Swain llegó a esta conclusión a partir de las experiencias de inmersión canadienses en las que la exposición masiva a la L2 no garantizaba la corrección en todas las áreas gramaticales. Un aspecto positivo de la producción es que hace que los aprendices presten atención a aspectos de la gramática que pueden no ser necesarios para la comprensión, detectando así lagunas en su conocimiento. Al mismo tiempo, la producción permite a los aprendices formular hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gramatical de la L2 y verificar si estas hipótesis son correctas a partir del *feedback* obtenido durante la negociación del significado en el transcurso de una conversación. Asimismo, la producción posibilita la automatización de las destrezas lingüísticas en proceso de adquisición.¹⁶

Ligada a las dos teorías expuestas, un tercer modelo resalta la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje. Entre los primeros investigadores en señalar el papel decisivo de la conversación en el desarrollo de una lengua segunda o extranjera cabe mencionar a Wagner-Gough y Hatch (1975). Su trabajo fue seguido por la aportación pionera de Long (1980), que comparó las conversaciones entre hablantes nativos de una lengua, por un lado, y entre nativos y aprendices de dicha lengua como L2, por otro, descubriendo diferencias en la estructura interaccional de ambos tipos de conversación. Todo ello llevó a Long y a otros investigadores (p. ej. Gass y Varonis, 1989, 1994; Pica, Young y Doughty, 1987) a profundizar en el estudio de la interacción negociada entre hablantes nativos y no nativos y entre hablantes no nativos. De acuerdo con la hipótesis de la interacción (*interaction hypothesis*), formulada por Long (1985, 1996), la conversación no constituye únicamente un medio para practicar aquello que se ha aprendido previamente, sino que es en sí misma una fuente de aprendizaje. Durante la interacción entre hablantes confluyen la exposición a la lengua, la producción lingüística y además se posibilita que el aprendiz preste atención a determinados aspectos de la lengua para entender lo que se le dice o para transmitir su mensaje, en palabras de Long (1996, p. 451-2):

negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS [native speaker] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.

En el transcurso de la negociación del significado el aprendiz puede notar una discrepancia entre aquello que cree saber sobre la lengua y el uso real de la misma (lo que en inglés se denomina *noticing the gap*), o bien un aspecto de la lengua sobre el que tenía escasa o nula información. Tal y como apunta Gass (2005), el aprendizaje puede tener lugar durante el transcurso de la interacción o alternativamente la negociación puede constituir un primer paso hacia el aprendizaje. El siguiente ejemplo

¹⁶ Para la adquisición de una destreza cognitiva compleja como la adquisición de una lengua se necesita dedicar mucho tiempo a practicar no sólo la comprensión sino también la producción en la lengua meta (Anderson, 1993; Ellis, 2005). La automatización, que Johnson (1996, p. 137) define como "the ability to get things right when no attention is available for getting them right", se produce así pues como resultado de la práctica y supone un cambio cuantitativo en la expresión del aprendiz, que gana en velocidad, y también cualitativo.

ilustra la identificación de un nuevo ítem léxico a partir de la negociación de la expresión 'gafas de lectura' (*reading glasses*):

- From Mackey (1999, p. 2-3)
- NS: There's there's a pair of reading glasses above the plant.
- NNS: A what?
- NS: Glasses reading glasses to see the newspaper?
- NNS: Glassi?
- NS: You wear them to see with, if you can't see. Reading glasses.
- NNS: Ahh ahh glasses to read you say reading glasses.
- NS: Yeah.

La penúltima intervención del hablante no nativo deja entrever que el nuevo ítem léxico ha surgido a raíz de la negociación de significado. Ejemplos como este subrayan la importancia de la interacción como factor de aprendizaje. La conversación permite obtener evidencia positiva, aunque no es la única manera de obtenerla (la lectura o escuchar la televisión/radio son alguna de las otras formas posibles). Más importante resulta la obtención de evidencia negativa a través de la conversación, ya que existen menos formas de obtener información acerca del uso de formas incorrectas o agramaticales por parte del aprendiz. Dicha información se produce a través de correcciones explícitas o implícitas. En este último caso el hablante con mayor dominio del idioma reformula la oración incorrecta sin hacer mención directa al error. Con todo, como se ha comentado anteriormente, la mayor aportación de la conversación al aprendizaje es la producción en sí misma, ya que permite probar o falsear las hipótesis que el aprendiz formula sobre la L2 y automatizar conocimientos en fase de adquisición (Gass, 2005).

La educación bilingüe

Las formas contemporáneas de educación bilingüe establecidas en los años cincuenta y sesenta han ido creciendo en popularidad y extendiéndose geográficamente con el paso de los años. La educación bilingüe denota la enseñanza en la que se utilizan dos lenguas (o a veces más de dos) como medio de instrucción. Pueden distinguirse adicionalmente, como explica Baker (2006), formas *fuertes* y *débiles* de educación bilingüe (ver también Skutnabb-Kangas, 2000). Las primeras persiguen el bilingüismo aditivo (esto es, la adquisición y mantenimiento de dos lenguas) y la biculturalidad, mientras que las segundas no pretenden explícitamente alcanzar tales resultados sino más bien conseguir un nivel de competencia funcional en la L2. Dentro de las formas fuertes de educación bilingüe, el término 'inmersión bilingüe' se aplica a los programas donde al menos el 50 por ciento del contenido curricular se enseña utilizando la L2 (para una caracterización de los programas de inmersión, ver Swain y Johnson, 1997; Swain y Lapkin, 2005). Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo avalan la efectividad del modelo educativo de inmersión bilingüe (p. ej. Johnstone, 2002; Swain y Johnson, 1997). Se ha demostrado que los estudiantes en modelos de inmersión lingüística generalmente llegan a ser competentes en una segunda lengua sin que ello conlleve un menoscabo al pleno desarrollo de su L1 o de otras áreas curriculares.

Un aspecto, no obstante, a tener en cuenta en la educación bilingüe es que el pleno desarrollo de la competencia lingüística en una L2 supone la adquisición de dos tipos de conocimiento, tal y como señala Cummins (1979). Por una parte, deben desarrollarse las destrezas de comunicación interpersonal básicas (BICS, del inglés *basic interpersonal communication skills*) y, por otra, la competencia lingüística a nivel cognitivo y académico (CALP, del inglés *cognitive academic language proficiency*). Dicha distinción tiene en su origen el trabajo de investigadores como Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976), quienes llamaron la atención sobre el hecho de que los niños finlandeses inmigrados a Suecia parecían fluidos tanto en finlandés como en sueco a los ojos de sus profesores y, sin embargo, mostraban niveles de competencia académica insuficientes para su edad y nivel educativo. Cummins (1981) constató la utilidad de la distinción entre BICS y CALP a partir del reanálisis de datos del *Toronto Board of Education*. Los datos mostraban que los niños inmigrantes en situación de inmersión educativa adquirían fluidez conversacional en inglés bastante rápidamente, pero en cambio necesitaban un período mucho superior (5-7 años de media) para aproximarse a la norma en los aspectos académicos de la lengua inglesa. La distinción entre lenguaje académico y conversacional ha servido asimismo para categorizar las tareas lingüísticas en función del nivel de exigencia cognitiva que suponen y del mayor o menor apoyo contextual que ofrecen. Dicha categorización permite al profesorado escalonar sus tareas, aumentando paulatinamente su dificultad cognitiva y reduciendo las pistas contextuales (p. ej. ilustraciones, gestos, lenguaje oral) hasta que los estudiantes puedan realizar tareas cognitivamente exigentes y con escasa contextualización, necesarias para tener éxito en el contexto académico. La distinción entre BICS y CALP no ha estado exenta de críticas (p. ej. Edelsky, 1990; Edelsky et al., 1983; Martin-Jones y Romaine, 1986). No obstante, esta visión ha ejercido un considerable impacto sobre variadas políticas y prácticas educativas especialmente en Norteamérica y el Reino Unido.

Contexto y contacto

Como se ha mencionado, los tres contextos de adquisición que abordaremos a continuación son los siguientes: la clase de lengua extranjera convencional, que puede generalmente describirse como un contexto de instrucción formal; el contexto de semi-inmersión, que supone la aplicación de fórmulas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE); y la inmersión en un contexto natural de adquisición por medio de una estancia en el país de la lengua meta.¹⁷ Cada contexto de adquisición posibilita un mayor o menor grado de contacto con el idioma. El contexto tiene no sólo influencia en la cantidad de exposición a la lengua, sino también en la calidad y en el tipo de contacto que se produce. Conviene asimismo señalar que la disposición y habilidad del aprendiz para sacar el máximo partido de las oportunidades de contacto que se le presenten resultan también decisivas en el proceso de adquisición, tal y como sugieren Segalowitz y Freed (2004) en referencia al contexto de estancia en el extranjero.

El aula convencional de lengua extranjera

Al hablar de lengua extranjera, como se ha señalado, se hace referencia a contextos de aprendizaje en los que la lengua meta no cuenta con una presencia destacada en el entorno del aprendiz, que encuentra escasas ocasiones de utilizarla o estar expuesto a ella fuera del ámbito escolar. Su enseñanza como una asignatura más del currículo, mientras que el resto de asignaturas se imparten utilizando la L1 como lengua vehicular, se encuentra entre las denominadas forma 'débiles' de educación bilingüe (Baker, 2006). En este contexto de instrucción formal normalmente se hace hincapié en el aprendizaje de la lengua, más que en la adquisición de otros contenidos académicos. Tal y como señala Lotherington (2006, p. 711), la exposición a la L2 es limitada en este modelo y suele estar centrada en los aspectos formales de la lengua (*form-focused*) más que en el significado¹⁸. El enfoque de enseñanza tiende a ser en consecuencia sólo parcialmente comunicativo y en general más centrado en las destrezas escritas que en las orales. Podría decirse que en este contexto se trabajan en cierta medida las destrezas lingüísticas sociales (BICS), con un lenguaje muy contextualizado que no requiere gran esfuerzo cognitivo, pero no habitualmente las académicas (CALP). Las clases no siempre se imparten enteramente en la lengua meta. Según un informe del Ministerio de Educación y Ciencia (2004), elaborado por el Instituto Nacional de Educación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) y referido a la educación secundaria obligatoria en España a partir de datos de 2001, sólo el 31% del profesorado de lengua inglesa afirma utilizar únicamente el inglés para impartir sus clases, mientras que el resto del profesorado recurre a la lengua materna del alumnado en mayor o menor medida. En algunos casos el uso del inglés se limita a la

¹⁷ Dos proyectos I+D financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia, los proyectos VALAL (2001-2004) y SALA (2004-2007), liderados por las Dras. M^a Teresa Turell y Carmen Pérez Vidal respectivamente y en los cuales han participado investigadores de la Universitat de les Illes Balears (UIB), han estudiado los contextos de instrucción formal y de estancia en el país de la lengua meta con alumnado de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Un tercer proyecto de investigación conjunto UPF-UIB, el proyecto COLE (2007-2010; ref. HUM2007-66053-C02-02), liderado por las Dras. Pérez Vidal y M. Juan Garau y coordinado por la primera de ellas, tiene como objetivo ampliar los estudios anteriores con la adición del contexto AICLE, que se investiga en la educación secundaria y universitaria.

¹⁸ Ellis (2001) define la instrucción centrada en la forma (*form-focused instruction*) como un tipo de instrucción formal en el cual se intenta llamar la atención de los aprendices sobre la forma lingüística. Se suele trazar una distinción entre lo que en inglés se denomina *focus-on-forms* y *focus-on-form* (Long, 1991). El primer término hace referencia al aislamiento de formas lingüísticas para enseñarlas una a una en el marco de un programa estructural. El segundo, en cambio, persigue llamar la atención de los aprendices sobre una determinada estructura lingüística en el contexto de una actividad comunicativa y significativa.

presentación y corrección de las actividades a realizar. Por otra parte, las condiciones en el aula no siempre hacen posible que los estudiantes la usen comunicativamente con frecuencia, si bien de acuerdo con el citado informe el 81% del profesorado afirma que anima al alumnado a comunicarse en inglés. En definitiva, en el aula tradicional el contacto con la lengua extranjera es limitado y la exposición poco intensa o a 'goteo' (*drip-feed approach*), ya que está bastante espaciada en el tiempo.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, al no cumplirse en la medida deseable los requisitos de exposición y producción mencionados, el enriquecimiento por parte del alumnado también suele ser limitado (García Mayo y García Lecumberri, 2004; Muñoz, 2006). A modo de ejemplo, los resultados de un estudio realizado por el *Consell Superior d'Avaluació de Catalunya*, organismo dependiente del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, publicados en 2005 así lo confirman. El estudio se llevó a cabo a partir de una muestra de 100 centros con un total de 1935 alumnos de 2º de bachillerato. Las pruebas de competencia lingüística en las diferentes destrezas orales y escritas así como en gramática indican que la mayoría del alumnado no alcanza el nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (*European Council*, 2001) al acabar el bachillerato.¹⁹ Dichos resultados se recogen en otro informe de la misma institución sobre el conocimiento de lenguas en Cataluña publicado en el 2006, donde se afirma además que el nivel de conocimiento de la lengua inglesa en Cataluña en los diferentes niveles educativos es muy similar al del resto de España.

En cuanto a los efectos de la instrucción formal se refiere, la observación empírica de que los aprendices de una L2 tanto en contextos naturales como formales producen errores similares y siguen una secuencia de desarrollo parecida llevó a cuestionar sus efectos sobre el aprendizaje, ya que los aprendices podrían estar siguiendo una secuencia de adquisición pre-establecida en sus mentes (*built-in syllabus*) sobre la cual la instrucción formal tendría escasos o nulos efectos (Long, 1983). No obstante, hoy en día parece claro que la instrucción tiene efectos sobre el aprendizaje de los numerosos hablantes de una L2 cuya habilidad deriva únicamente de la instrucción recibida en clase, suplementada en el mejor de los casos por algo de práctica fuera de ella (Littlewood, 2004). De hecho, los estudios que han comparado a los aprendices de lenguas segundas o extranjeras con exposición exclusivamente natural a la lengua con aquéllos que combinan el beneficio de la exposición natural y la instrucción formal otorgan la ventaja a estos últimos, lo cual indica que la instrucción tiene efectos positivos sobre el aprendizaje.

Si bien los beneficios de la instrucción formal parecen reales, la pregunta sigue siendo exactamente cómo la instrucción afecta el proceso de aprendizaje. Se trata de saber si afecta más bien al curso que toma el aprendizaje o a la rapidez del progreso, siguiendo éste un curso pre-determinado. También interesa discernir hasta qué punto es útil centrar la atención del alumnado de manera explícita en la forma lingüística. Asimismo es conveniente averiguar en qué medida la práctica de la lengua en situaciones controladas de aula habilita a los estudiantes no sólo para responder adecuadamente al estímulo del profesor sino para aplicar el conocimiento de una estructura determinada en una situación de uso espontáneo de la lengua pasado un tiempo de la instrucción formal. En definitiva, se trata de ver si la instrucción en el aula tiene efectos duraderos y aplicables fuera de ella.

¹⁹ La nota media del alumnado es del 56,2% de aciertos, mientras que la nota de corte para superar la prueba utilizada se situaría en el 65%.

Estudios realizados en el campo de la adquisición de lenguas segundas o extranjeras han dado respuesta a varias de las preguntas planteadas. Algunos investigadores han demostrado que la instrucción acelera el aprendizaje de una L2. Así, por ejemplo, Doughty y Varela (1998) proporcionaron a un grupo de aprendices instrucción sobre la formación de oraciones de relativo en un estadio en el que se les consideraba capacitados para adquirirlas. El resultado fue que dichos aprendices asimilaron las reglas de uso de los relativos más rápidamente que otros aprendices expuestos únicamente a *input* con múltiples ejemplos de este tipo de estructuras, pero sin instrucción formal al respecto. Por otra parte, estudios como el de Pienemann (1989), con aprendices de habla inglesa del alemán L2 a los que se enseñaba el orden canónico de las palabras en la oración en este idioma, demuestran que la instrucción puede acelerar el aprendizaje de la misma pero no hacer que los aprendices se salten los estadios naturales de desarrollo. La instrucción no modificaría, por tanto, el curso de la adquisición, al menos en determinadas áreas de la lengua. Otras áreas pueden ser más flexibles y enseñables en cualquier momento.

El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)

A partir sobre todo de la década de los noventa, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) ha ido afianzándose en Europa como la mejor alternativa para intentar alcanzar el objetivo mencionado en la introducción de promocionar el multilingüismo entre la ciudadanía en la UE.²⁰ En este enfoque, materias curriculares como las ciencias naturales o sociales, por ejemplo, se enseñan utilizando la lengua extranjera como lengua vehicular de instrucción en el aula. Ello garantiza una mayor exposición a la lengua meta sin un aumento de las horas de escolarización. Según explica Pérez Vidal (2001), en la articulación de los principios educativos que inspiran los diversos programas AICLE en Europa se han contemplado no solamente la dimensión lingüística de los mismos (LANTIX), sino también las dimensiones de la cultura (CULTIX), el entorno (ENTIX), el contenido (CONTIX), y el aprendizaje (LEARNTIX), que a la vez se interrelacionan entre sí. El enfoque AICLE así visto puede contribuir a mejorar no sólo la competencia y sensibilidad lingüística del alumnado sino además a promover la comunicación intercultural y la integración europea, amén de diversificar las perspectivas con que se estudian los contenidos y desarrollar las estrategias de aprendizaje del alumnado, entre otros. Así pues las instituciones europeas han auspiciado la promoción de las lenguas como un componente esencial de la construcción de Europa. Destacan en este sentido los documentos elaborados por la Comisión de las Comunidades Europeas, el *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (1995) y más recientemente (2003) su Plan de Acción 2004-06: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*. Todo ello ha inspirado la aparición de múltiples experiencias AICLE a lo largo y ancho de Europa (Pérez Vidal y Campanale Grillon, 2005, recogen algunos ejemplos), que a menudo han tomado por modelo la práctica y la investigación en educación bilingüe llevadas a cabo en Canadá y los Estados Unidos. Asimismo ha surgido una pléyade de proyectos financiados desde los años noventa hasta nuestros días (p. ej. ALPME, *Advanced Level Programme Multilingual Education*; DIESeLL, *Distance Inset for Enhanced Second Language Learning*; TIE-CLIL *Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning*; TNP, *Thematic Network Project*; The CLIL Compendium; BILD), que han

²⁰ Conviene señalar que existe una considerable variedad de modelos AICLE en Europa (ver, p. ej. Baetens Beadsmore, 1993; Grenfell, 2002) adaptados a las necesidades específicas de cada entorno educativo, pero que comparten unos rasgos definitorios comunes.

supuesto la creación de un modelo europeo sólido de adquisición y didáctica de la lengua a partir de las experiencias y conocimientos acumulados.

El contexto AICLE permite un mayor contacto con la lengua meta que el aula de lengua extranjera tradicional. Los programas AICLE hacen posible aumentar el número de horas de exposición al idioma así como la intensidad de dicha exposición. Es decir, se incrementan las horas de enseñanza en la lengua extranjera ofreciendo una exposición más concentrada al idioma sin añadir tiempo extra al período previsto de aprendizaje de la lengua meta. Otras fórmulas contemplan el aumento de horas de exposición, pero las reparten a lo largo de un período de tiempo superior, disminuyendo la cantidad de contacto semanal con la lengua extranjera. Ello suele ocurrir, por ejemplo, en los programas de introducción temprana de la lengua extranjera. En términos generales, los resultados de investigación indican que los modelos que promueven el incremento y a la vez la concentración de horas de contacto con la lengua meta proporcionan un mejor rendimiento (Collins et al., 1999). En el estado español en concreto, dos informes del Ministerio de Educación y Ciencia (2000; 2004) indican que los estudiantes que pasan más horas a la semana practicando la lengua inglesa, debido al incremento de las horas de instrucción y/o a la práctica fuera de horario escolar, muestran un mayor conocimiento del idioma que aquéllos cuyo contacto con la lengua es más limitado.

Por otra parte, el contexto AICLE posibilita el desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal (BICS) ya que se utiliza una metodología fundamentalmente comunicativa, donde la atención se centra en el significado más que en la forma y donde la interacción acostumbra a tener un papel destacado. Se suele dar importancia en consecuencia al lenguaje no sólo escrito sino oral. Los estudiantes formulan preguntas auténticas y se generan oportunidades de uso de la lengua en situaciones diversas. Asimismo se fomentan las destrezas académicas en la lengua meta (CALP). El desarrollo de estas últimas destrezas supone un reto para los estudiantes, que deben acostumbrarse gradualmente a un lenguaje relativamente descontextualizado y asumir tareas de creciente complejidad cognitiva, pero les permite familiarizarse con la terminología temática específica en la lengua meta, cosa que les prepara para sus estudios superiores y para la práctica profesional.

La evidencia existente demuestra que la combinación de exposición masiva a la lengua a través de la enseñanza de contenidos curriculares en una L2 en combinación con la instrucción centrada en la forma lingüística produce mayores beneficios que la exposición masiva a la L2 aisladamente. Buena parte de esta evidencia deriva de los estudios sobre los programas de inmersión en francés llevados a cabo en Canadá. Los estudiantes en estos programas reciben clases de contenidos curriculares utilizando el francés como lengua vehicular. Se trata de un contexto que promueve la adquisición implícita de la L2 a través de la instrucción basada en contenidos y de la interacción significativa, mientras que la instrucción formal explícita (es decir, la corrección de errores o la atención a los aspectos formales de la lengua meta) se deja prácticamente de lado. En este contexto, se vio que los estudiantes alcanzaban un elevado grado de fluidez en francés. Sin embargo, una mirada más atenta a ciertas cuestiones formales reveló que, a pesar de haberse convertido en comunicadores fluidos, los participantes no dominaban determinados aspectos de la gramática (p. ej. las oraciones condicionales o las formas y usos de los diferentes tiempos de pasado) (Harley y Swain, 1984). A partir de dichos resultados, se realizaron diversos estudios experimentales en los que se comparaba a grupos de aprendices a los que se les había enseñado explícitamente aspectos gramaticales concretos de la L2 con grupos

de aprendices sin instrucción formal. La evidencia así obtenida demuestra claramente que la atención explícita a determinados aspectos formales de la lengua es beneficiosa y que las mejoras que genera son duraderas (Doughty y Williams, 1998; Spada, 1997). En un reciente estudio basado en la grabación de sesiones AICLE en tres centros catalanes, Pérez Vidal (2008) constata no obstante que los episodios de atención a los aspectos formales de la lengua meta son inexistentes en las muestras analizadas y sugiere su incorporación como complemento a las prácticas AICLE actuales, una recomendación que también hacen otros autores (p. ej. Lyster 2007).

Falta todavía mucho camino por recorrer en cuanto a la evaluación de los resultados del modelo AICLE se refiere. La investigación hasta la fecha es todavía relativamente escasa y se ha centrado en los efectos de este modelo en el dominio de la lengua meta y de la propia así como de los contenidos por parte de los aprendices. Se sabe muchos menos en cambio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los usos lingüísticos que confluyen en el contexto AICLE, según apuntan Dalton-Puffer y Nikula (2006). De todos modos, la evidencia existente avala la efectividad del enfoque AICLE. Así, por ejemplo, Genesee (2004) comenta que la investigación en entornos diversos ha mostrado de manera consistente que los estudiantes en programas bilingües que hablan una lengua socialmente mayoritaria adquieren una competencia funcional significativamente más avanzada en la L2 que los estudiantes que reciben instrucción formal convencional. Coyle (2006, p. 11-12) igualmente hace balance positivo de la investigación sobre el contexto AICLE. En palabras de esta autora, dicho contexto reporta, entre otras, las siguientes ventajas: aumenta la competencia lingüística, la confianza y la independencia de los aprendices; incrementa su vocabulario y su consciencia gramatical; desarrolla las estrategias de aprendizaje y de solución de problemas, y genera actitudes positivas, motivación y consciencia cultural.

La estancia en el país de la lengua meta

La estancia en el país de la lengua meta proporciona un contexto de adquisición natural que favorece la interacción en la lengua extranjera, a menudo con hablantes nativos, en situaciones de uso real así como en su entorno cultural. Se trata, por tanto, de un contexto de inmersión que facilita no sólo un elevado grado de contacto con la lengua meta sino además *input* de calidad y con la intensidad necesaria para que la adquisición implícita e incidental de lengua tenga lugar.²¹ La adquisición de lenguas extranjeras en contextos naturales de este tipo permite a los aprendices verificar las hipótesis que formulan acerca del funcionamiento de la lengua meta, practicar ampliamente sus destrezas, cosa que facilita la automatización del conocimiento (Anderson, 1993; DeKeyser, 2007), y contextualizar los aprendizajes de manera que resulten significativos para el aprendiz. En contraposición, el contexto de instrucción formal en el aula tradicional, como se ha comentado, proporciona *input* en pequeñas cantidades, escasa producción oral auténtica, y suele centrarse más en la forma gramatical, y por tanto en el aprendizaje explícito e intencional, que en el significado (DeKeyser, 1991). AICLE, por otra parte, supone un contexto de semi-inmersión, pero

²¹ El aprendizaje 'implícito' de lenguas se opone al aprendizaje 'explícito'. En palabras de Hulstijn (2005, p. 131): "Explicit learning is input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured. Implicit learning is input processing without such an intention, taking place unconsciously". De modo similar, se establece un contraste entre el aprendizaje incidental e intencional. El primero se refiere al hecho de que el aprendiz capte información acerca del funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua meta sin pretenderlo, de manera no intencional, mientras que en el segundo caso el aprendiz sabe que con posterioridad a la realización de una tarea de aprendizaje se le pedirá que retenga un tipo de información concreta (Hulstijn, 2005, p. 132).

generalmente la exposición se limita al entorno escolar y, aunque se incrementan horas de contacto semanal con el idioma en relación con las del aula tradicional de lengua extranjera, el número de horas de exposición no es muy elevado ni el tipo de contacto muy variado.²² En definitiva, la estancia aporta una exposición masiva a la lengua extranjera, en comparación con la clase convencional y la semi-inmersión, además de las condiciones para poder gestionar conversaciones auténticas con una variedad de hablantes, asumiendo roles sociales diferentes y en entornos sociales distintos (Kasper y Rose, 2002).

Durante la estancia en el extranjero tienden a mejorar las destrezas de comunicación interpersonal (BICS). La mejora de CALP, por otro lado, dependerá en gran medida de si el estudiante realiza o no actividades académicas en la lengua meta durante la misma. Conviene señalar que los beneficios de la estancia van más allá de la mejora de la competencia lingüística. Estudiar en el país de la lengua meta supone adicionalmente una experiencia vivencial que promueve el entendimiento intercultural.

La estancia constituye un contexto especialmente rico y complejo para el investigador de segundas lenguas. Por una parte, la concentración de tiempo que los aprendices disfrutan en la comunidad de habla de la lengua meta potencialmente puede conducir a ganancias lingüísticas significativas y genera en consecuencia altas expectativas. Por otra, las diferencias individuales previas a la estancia interactúan de maneras complejas y se ven a su vez afectadas por el nuevo contexto, como apuntan Churchill y Dufon (2006). Entre las diferencias individuales que condicionan los beneficios potenciales de la estancia destaca el nivel de competencia en la L2 del aprendiz. Según DeKeyser (2007), los estudiantes que tienen ya un conocimiento funcional de la gramática de la L2, cosa esperable a partir de un nivel intermedio, serían los principales candidatos beneficiarse de la práctica en el país de la lengua meta que les permitiría, como se ha comentado, automatizar los conocimientos previamente adquiridos. Otro factor a tener en cuenta es la habilidad y la disposición del aprendiz para sacar el máximo provecho de las oportunidades de contacto y de interacción en la lengua meta que toda estancia propicia (Juan Garau y Pérez Vidal, 2007a). Las diferencias individuales en cuanto a actitudes y motivación de los aprendices son también cruciales y su influencia se deja sentir en los resultados de aprendizaje de la estancia (Juan Garau y Pérez Vidal, 2007b; Juan, Prieto y Salazar, 2008).

La adquisición de una lengua extranjera en el contexto estancia ha sido comparada a su aprendizaje por medio de la instrucción formal en el propio país (p. ej. Collentine y Freed, 2004). Los resultados de investigación no son hasta la fecha concluyentes ni generalizables a todos los estudiantes, niveles de lengua, y destrezas lingüísticas (DeKeyser, 2007). Con todo, la competencia oral es claramente el área que socialmente genera una mayor expectativa de mejora y que a la vez recoge mayores ganancias según los estudios realizados (ver, p. ej., Mora 2008, Juan Garau y Pérez Vidal, 2007a, 2007b). Destacan sobre todos los beneficios en cuanto a la fluidez, si bien otras áreas como la corrección, la complejidad, o la pronunciación también registran mejoras en algunas de las investigaciones llevadas a cabo. Otras dimensiones lingüísticas como la escritura, la lectura, la gramática, y el vocabulario han sido menos estudiadas (ver, p. ej., Juan, Prieto y Salazar, 2008; Pérez Vidal y Juan Garau, 2007).

²² Los mismos actos de habla académicos tienden a repetirse, al igual que ocurre con los roles sociales de los participantes. El entorno en el que tiene lugar la comunicación tampoco varía.

Conclusiones

Partiendo de una perspectiva europea de promoción del multilingüismo, a lo largo del presente artículo se han examinado algunas de las variables que posibilitan el proceso de adquisición de una lengua segunda o extranjera o que inciden en dicho proceso. Se ha prestado especial atención al contexto en el que se produce el aprendizaje, ya que determina en buena medida el grado de contacto con la lengua meta y por ende las posibilidades de éxito del aprendiz. Tres tipos de contexto han centrado nuestro interés: el aula convencional de lengua extranjera, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y la estancia en el país de la lengua meta. Podemos establecer una gradación de menos a más en cuanto al grado de contacto con el idioma que dichos contextos aportan. La calidad e intensidad del *input* y las posibilidades de interacción en la lengua meta son también factores a tener muy en cuenta que, de nuevo, el contexto AICLE y particularmente la estancia potencian en mayor medida que el contexto de instrucción formal en el aula convencional. Conviene señalar, no obstante, que la exposición masiva a la lengua meta y la interacción en la misma aún siendo fundamentales no garantizan el dominio del idioma. En este sentido, la atención a la forma, típica de la instrucción formal en el aula de lengua extranjera, ha demostrado su eficacia y constituye un excelente complemento a la formación que se obtiene en los contextos AICLE y estancia.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baetens Beadsmore, H. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4.^a ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Churchill, E., y DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. En M. A. DuFon y E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Multilingual Matters: Clevedon, UK.
- Collentine, J., y Freed, B. (2004) Learning context and its effect on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Collins, L., Halter, R. H., Lightbown, P. M., y Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction. *TESOL Quarterly*, 33, 655-680.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. COM(2005) 596. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission of the European Communities. (1995). *White paper on education and training, teaching and learning. Towards the learning society*. COM (95) 590 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission of the European Communities. (2007). *Final report. High Level Group on Multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *CLIL in Catalonia, from theory to practice*. APAC Monographs, 6.
- Cruttenden, A. (1994). Phonetic and prosodic aspects of baby talk. En C. Gallaway y B. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (págs. 135-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.

- Dalton-Puffer, C., y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27(2), 241-267.
- DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. En R. DeKeyser (Ed.) *Practice in second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (págs. 208-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (págs. 104-119). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2005). *Quaderns d'avaluació 2. La Llengua anglesa al Batxillerat 2004. Avançament de resultats*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. (2006). *Quaderns d'avaluació 6. El coneixement de llengües a Catalunya*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Doughty, C., y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (págs. 114-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., y Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelsky, C. (1990). With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education. London: The Falmer Press.
- Edelsky, C., Hudelson, S., Altwerger, B., Flores, B., Barkin, F., y Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 1-22.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, R. (Ed.). (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell.
- European Council. 2001. European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Language Policy Division.
- Eurydice. (2005). Key data on teaching languages at school in Europe. Bruselas: Eurydice.
- García Mayo, M. P., y García Lecumberri, M. (Eds.). (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

-
- Gass, S. M. (2005). Input and interaction. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
 - Gass, S. M., y Varonis, E. (1989). Incorporated repairs in NNS discourse. En M. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage* (págs. 71-86). New York: Plenum Press.
 - Gass, S. M., y Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition Research*, 16, 238-302.
 - Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? En T. K. Bathia y W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism*. London: Blackwell.
 - Gordon, R. G. (Ed.). (2005). *Ethnologue: Languages of the world* (15.^a ed.). Dallas, Tejas: SIL International. Versión online : <http://www.ethnologue.com/>.
 - Grenfell, M. (2002). *Modern languages across the curriculum*. London: Routledge.
 - Harley, B., y Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En A. Davies, C. Crier y A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (págs. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
 - Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
 - Johnson, K. (1996). *Language learning and skill learning*. Oxford: Blackwell.
 - Johnstone, R. (2002). *Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research*. Stirling, Scotland: Scottish Centre for Information on Language Teaching.
 - Juan Garau, M. y C. Pérez Vidal. (2007a). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117-134.
 - Juan Garau, M., y C. Pérez Vidal. (2007b). Context and learner attitude in oral L3 development: Insights on native and non-native performance after a stay abroad. Comunicación presentada en el 40.^a Congreso Internacional BAAL. University of Edinburgh, Edinburgh, UK.
 - Juan, M., Prieto, J. I., y Salazar, J. (2008). The interaction of learning context and learner attitude and its effects on L3 lexico-grammatical competence. Comunicación presentada al XXVI Congreso Internacional AESLA. Universidad de Almería, Almería, España.
 - Kasper, G., y K. R. Rose. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 37-63.
- Littlewood, W. (2004). Second language learning. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (págs. 501-524). Oxford: Blackwell.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Doctoral dissertation. University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsh (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (págs. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (págs. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lotherington, H. (2006). Bilingual education. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (págs. 695-718). Oxford: Blackwell.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-581.
- Martin-Jones, M., y Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7(1), 26-38.
- Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE. (2004). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Informe final*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura, INCE. (2000). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Primaria 1999. Avance de resultados*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Mora, J. C. (2008). Learning context effects on the acquisition of a second language phonology. En C. Pérez Vidal, M. Juan Garau y A. Bel (Eds.), A

portrait of the young in the new multilingual Spain. Clevedon: Multilingual Matters.

- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pérez Vidal, C. (2001). Dimensiones del aprendizaje de contenidos curriculares y lenguas extranjeras. En D. Marsh, A. Maljers y A. Hartiala (Eds.), *The CLIL compendium. Profiling European CLIL classrooms* (págs. 215-253). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pérez Vidal, C. (2008). The need for focus on form in content and language integrated approaches: An exploratory study. En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. F. Moore (Eds.), *Content and language integrated learning: Methods and practice*. Volumen monográfico de RESLA.
- Pérez Vidal, C. (Ed.), y Campanale Grilloni, N. (2005). *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe*. Barcelona: Printulibro Intergrup.
- Pérez Vidal, C., y Juan Garau, M. (2007). Learning context effects and attitudes on L3 English written competence after study abroad: Contrasting native and non-native performance. Comunicación presentada en el 17.º Congreso Internacional EUROSILA. Newcastle, UK.
- Pica, T., Young, R., y Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Segalowitz, N., y Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Serrano, R. (2007). *Time distribution and the acquisition of English as a foreign language*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Siegel, J. (2003). Social context. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (págs. 178-223). Oxford: Blackwell Publishing.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T., y Toukomaa, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (págs. 234-250). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., y Johnson, R. K. (1997) Immersion education: A category within bilingual education. En R. K. Johnson y M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-16.
- Swain, M., y Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- TNS Opinion & Social. (2006). Special Eurobarometer 243/Wave 64.3: *Europeans and their languages*. Consulta realizada el 15 de febrero, 2008, en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_en.htm.
- Wagner-Gough, J., y Hatch, E. (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 297-307.
- Wei, L., Dewaele, J. M., y Housen, A. (2002). *Opportunities and challenges of bilingualism*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Els mestres d'Educació Primària a Mallorca: característiques sociodemogràfiques i lingüístiques

Resum

Aquest article ens permetrà conèixer una mica a fons un dels col·lectius més importants per a la normalització lingüística de la llengua catalana, que són els mestres. L'estudi es concreta en els mestres d'educació primària de Mallorca. Primer, en descriurem les característiques sociodemogràfiques i lingüístiques. I, després, el grau de coneixement i de domini lingüístic que autodeclaren els mestres, pel que fa a les quatre habilitats lingüístiques bàsiques i als aspectes lingüístics concrets de pronúncia, gramàtica, ortografia i vocabulari. L'eina d'investigació que hem emprat ha estat el qüestionari, i per al tractament estadístic de les dades, hem usat el SPSS (Statistical Package of Social Science).

Paraules clau

llengua catalana, mestres, competència lingüística, habilitats lingüístiques, aspectes lingüístics, educació primària, habilitats productives, habilitats receptives.

Resumen

Este artículo nos permitirá conocer más a fondo uno de los colectivos más importantes para la normalización lingüística de la lengua catalana, que son los maestros. El estudio se centra en los maestros de Educación Primaria de Mallorca. Primero describiremos las características sociodemográficas y lingüísticas, para después pasar a describir el grado de conocimiento y dominio lingüístico que auto declaran los maestros, por lo que a las cuatro habilidades lingüísticas básicas se refiere y a los aspectos lingüísticos concretos de pronunciación, gramática, ortografía y vocabulario. La herramienta de investigación que hemos utilizado ha sido el cuestionario y para el tratamiento estadístico de los datos hemos usado el SPSS (Statistical Package of Social Science).

Palabras clave

Lengua catalana, maestros, competencia lingüística, habilidades lingüísticas, aspectos lingüísticos, educación primaria, habilidades productivas, habilidades receptivas.

Silvia Oliver
Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez

Per citar l'article

"Oliver, S. (2008). Els mestres d'Educació Primària a Mallorca: característiques sociodemogràfiques i lingüístiques. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 67-86. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/silvia_oliver/index.html en (poner fecha)"

1. Introducció

Aquest article és una mostra dels resultats obtinguts d'un estudi més ampli, concretament d'una memòria d'investigació, que té per títol "Enquesta sociolingüística al col·lectiu de mestres d'Educació Primària a Mallorca". L'enquesta es va passar durant el curs acadèmic 2003-2004, a través d'un qüestionari.

Els objectius de l'estudi eren dos, bàsicament. El primer, descriure les característiques sociodemogràfiques i lingüístiques del col·lectiu de mestres d'Educació Primària i, el segon, analitzar el grau de coneixement i de domini lingüístic que autodeclaren els mestres.

Pel que fa a aquest article, en primer lloc ens referirem als objectius de la investigació i la metodologia emprada. I, després, farem una descripció sociodemogràfica del col·lectiu de mestres. Per acabar, mostrarem el grau de coneixement i de domini lingüístic que autodeclaren els mestres.

Abans, però, convé fer algunes precisions sobre el terme *coneixement* i com es pot mesurar. I també, sobre l'eina que hem emprat per recollir la informació: el qüestionari.

Segons Torres (2005) "entenem per coneixement d'una llengua la capacitat que hom té de servir-se d'aquest idioma". Mesurar el coneixement lingüístic d'una persona és una tasca molt complexa. Possiblement el mètode més acurat seria aquell que permetés obtenir el que es denomina un coneixement observat. En el nostre cas, a causa de ser una mostra nombrosa i un treball individual, era literalment impossible.

Sabem que les respostes no deixen de ser una opinió expressada pels mestres en relació amb les seves capacitats lingüístiques, condicionades també pel context, el grau de purisme i la pròpia autoestima, entre d'altres. I, sens dubte, per la situació de conflicte lingüístic que vivim. Per aquest punt de subjectivitat, les respostes s'han d'observar amb un cert grau de distanciament crític.

Pel que fa al qüestionari, té un determinat protocol d'aplicació que condiciona les característiques dels coneixements que es poden adquirir. Cal tenir present alguns dels seus trets característics per ser conscients del tipus d'informació que ens facilita. Per una banda, es tracta d'una eina d'observació indirecta i, per una altra, es tracta d'una eina de caràcter inferencial. Això implica que només podem afirmar un coneixement probabilístic sobre la població objecte d'estudi.

2. Objectius

Els objectius d'aquest article són, bàsicament, dos. El primer, descriure les característiques sociodemogràfiques i lingüístiques del col·lectiu de mestres d'Educació Primària i, el segon, mostrar el grau de coneixement i de domini lingüístic que autodeclaren els mestres.

Creiem que pot ser interessant saber el nivell de competència que s'atorga un dels col·lectius més importants per a la normalització lingüística de la llengua catalana. Per una banda, perquè la preparació competencial pot suposar un grau major d'implicació i de compromís social i, per l'altra, si partim de la constatació que tots els mestres som professors de llengua i, per tant, models lingüístics reiterem la importància de conèixer a fons la fesomia actual d'aquest col·lectiu.

3. Metodologia

El procediment que hem dut a terme per seleccionar la mostra, és un mostreig aleatori i estratificat. Aquest tipus de mostreig és considerat el més adequat quan l'univers és conegut i està fragmentat en estrats relativament homogenis.

La mostra va ser construïda atenent les quotes següents: sexe, centre (públic—concertat/privat), població del centre (Palma—pobles).

La Direcció General de Personal Docent d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i la FERE (Federació d'Escoles Religioses de l'Església), ens van proporcionar la informació de l'univers. A les taules 1, 2, 3 i 4 se n'especifica la distribució.

PER LOCALITAT	Homes	Dones	TOTAL
Palma	344 (9,21%)	1309 (35,03%)	1653(44,23%)
Pobles	491(13,14%)	1593 (42,63%)	2084(55,77%)
TOTAL	835(22,34%)	2902 (77,66%)	3737 (100%)

Taula 1. Distribució i percentatge dels mestres en actiu, per localitat i sexe, durant el curs escolar 2003-2004 a l'Illa de Mallorca.

TIPUS DE CENTRE	Homes	Dones	TOTAL
Centres Privats	619(16,56%)	2220 (59,41%)	2839(75,97%)
Centres Públics	216 (5,78%)	682 (18,25%)	898 (24,03%)
TOTAL	835(22,34%)	2902 (77,66%)	3737 (100%)

Taula 2. Distribució i percentatge dels mestres en actiu, per tipus de centre i sexe, durant el curs escolar 2003-04 a l'Illa de Mallorca.

PALMA	Homes	Dones	TOTAL
Centres Privats	142 (3,80%)	462 (12,36%)	604 (16,16%)
Centres Públics	202 (5,41%)	847 (22,67%)	1049 28,07%)
TOTAL	344 (9,21%)	1309 (35,03%)	1653(44,23%)

Taula 3. Distribució i percentatge dels mestres en actiu, per tipus de centre i sexe, durant el curs escolar 2003-2004 a Palma.

POBLES	Homes	Dones	TOTAL
Centres Privats	74 (1,98%)	220 (5,89%)	294 (7,87%)
Centres Públics	417(11,16%)	1373 (36,74%)	1790(47,90%)
TOTAL	491(13,14%)	1593 (42,63%)	2084(55,77%)

Taula 4. Distribució i percentatge dels mestres en actiu, per tipus de centre i sexe, durant el curs escolar 2003-2004 a Pobles.

Posteriorment, per calcular quina havia de ser la mostra requerida per tal que fos representativa, vam aplicar la fórmula $N = z^2 \cdot p \cdot q \cdot N / e^2 \cdot (N-1) + z^2 \cdot p \cdot q$. El nivell de confiança era del 95% i l'error mostral, de +/-4%. La mostra requeriria un mínim de 507 mestres. Finalment, van contestar el qüestionari 510 mestres (veg. Taula 5).

HOMES				DONES			
113				394			
PALMA		POBLES		PALMA		POBLES	
47		67		178		216	
PRIVATS	PÚBLICS	PRIVATS	PÚBLICS	PRIVATS	PÚBLICS	PRIVATS	PÚBLICS
19	26	10	57	63	115	30	186

Taula 5. Mostra representativa.

La recollida de la informació es va fer a través d'un qüestionari que es lliurà a algun membre de l'equip docent del centre.

Les preguntes del qüestionari emprades per fer aquest article són 14, distribuïdes en tres apartats:

a) Per recollir el perfil sociodemogràfic de les persones enquestades (lloc de naixement dels mestres i dels seus progenitors, sexe i edat).

b) Per a les dades lingüístiques, estrictament. Aquí se'ls demanava quina era la seva llengua inicial²³.

c) Per mesurar el coneixement: dues mesures de coneixement: una pregunta dicotòmica (resposta sí o no) en la qual es demanava al mestre si es considerava o no preparat per fer les classes en llengua catalana i una pregunta basada en una escala additiva de tipus Likert. Els mestres havien d'indicar quin nivell de coneixement lingüístic autodeclaraven pel que fa a les quatre habilitats lingüístiques bàsiques (parlar, entendre, llegir i escriure) i pel que fa als aspectes lingüístics concrets (pronúncia, gramàtica, ortografia i vocabulari). Hem utilitzat una variable qualitativa: "Molt bo" "Bo", "Regular" i "Dolent" que després, per analitzar-la, es convertí en una variable quantitativa: 1=Dolent, 2=Regular, 3=Bo, 4= Molt bo.

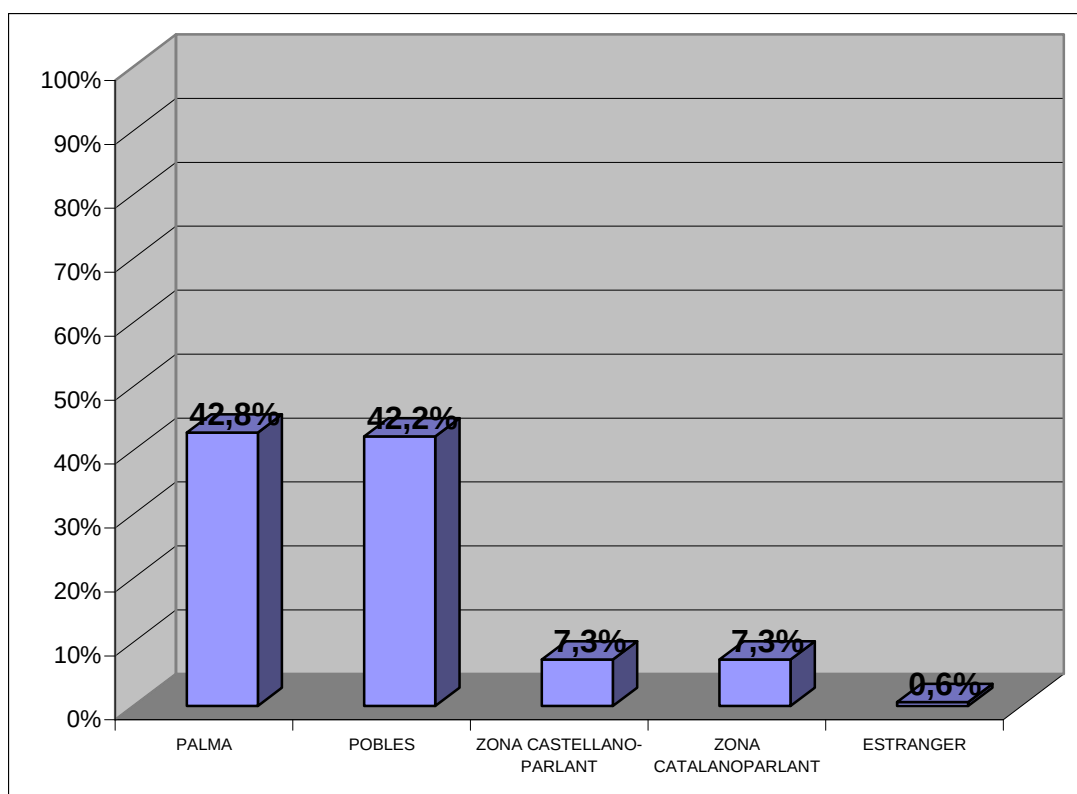
Gràcies a aquesta segona eina es pot precisar molt més el nivell de coneixement.

Pel que fa al tractament estadístic l'hem realitzat a partir del paquet estadístic SPSS (Statistical Package of Social Science).

²³ Torres(2005) recomana aquesta expressió per referir-se a la llengua amb què la persona comença el seu recorregut vital.

4. Descripció sociodemogràfica

Bona part dels mestres enquestats són originaris de l'illa de Mallorca (veg. gràfic 1) i, tenint en compte el conjunt de la mostra, provenen majoritàriament de territoris catalanòfons. Pel que fa als nascuts a l'illa de Mallorca, hem diferenciat els que viuen a Palma i els que viuen a pobles. Per zona catalanoparlant hem inclòs els nascuts a Menorca, Eivissa, Catalunya i País Valencià. El subgrup dels nascuts a l'estranger només representa el 0,6 per cent de la mostra i, per això, no el tindrem en compte en el nostre estudi.



Gràfic 1. Percentatge dels enquestats per lloc de naixement.

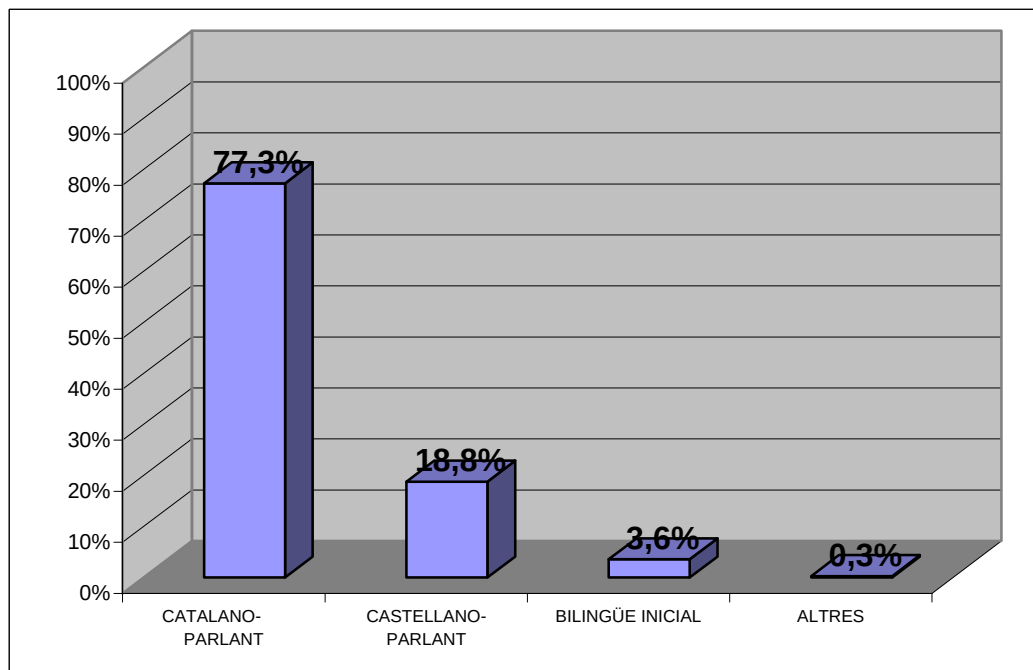
Pel que fa a la llengua inicial, hem delimitat quatre subgrups:

Primer, els qui han adquirit la llengua catalana en família —parlaríem de catalanoparlants inicials.

Segon, els qui han adquirit la llengua catalana en companyia de la castellana —parlaríem de bilingües inicials.

Tercer, els qui han adquirit com a llengua inicial la castellana —parlaríem de castellanoparlants.

Quart, el subgrup d'altres llengües.

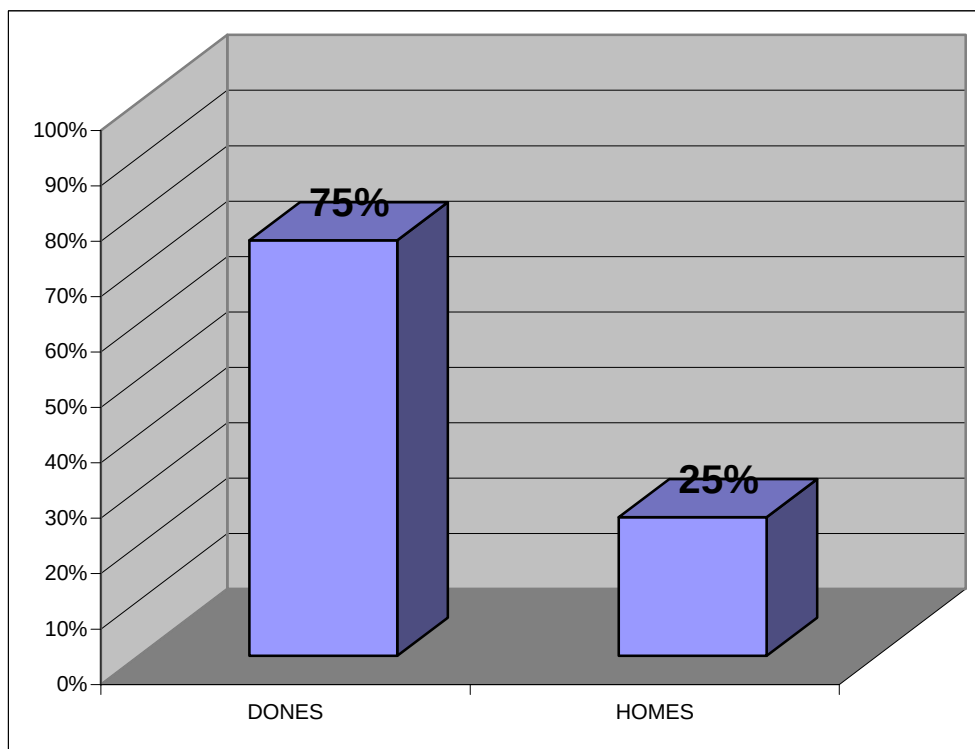


Gràfic 2. Percentatge dels enquestats per llengua inicial.

El subgrup majoritari de la mostra és representat pels catalanoparlants inicials (veg. gràfic 2).

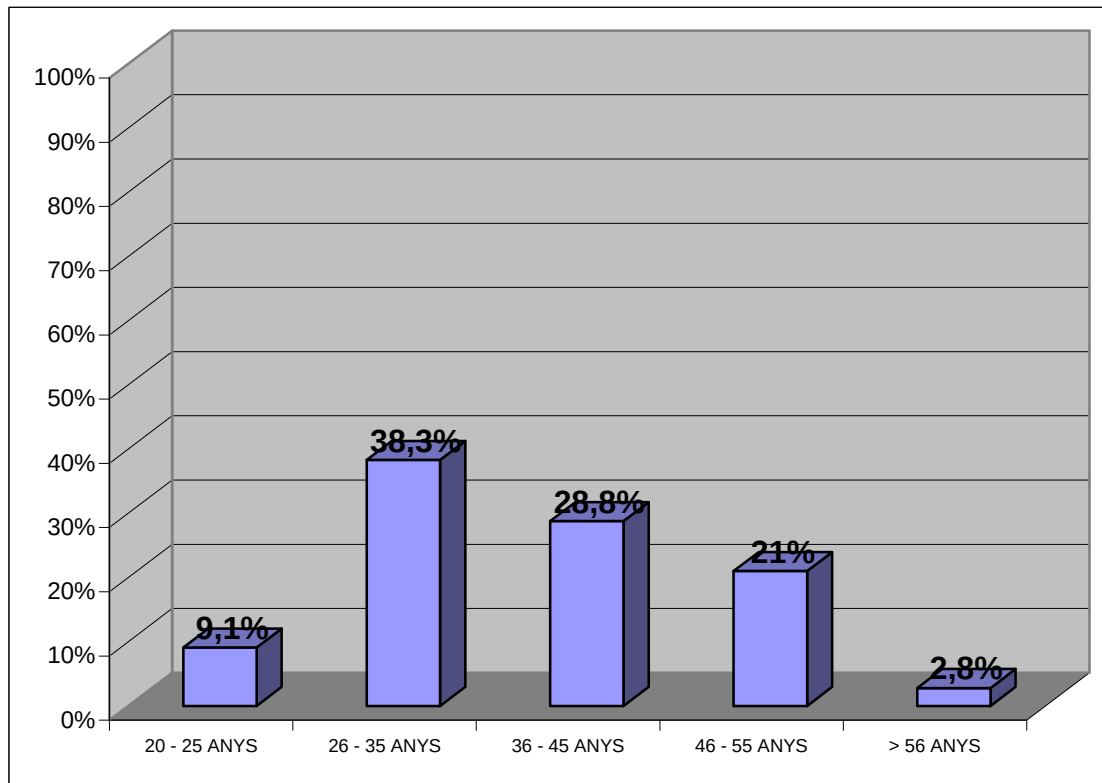
Pel que fa al gènere de la mostra, com podem veure al gràfic núm. 3, hi ha més quantitat de dones que d'homes que exerceixen de mestres a Mallorca. Aquest és un tret de la nostra mostra i, per tant, del nostre univers, que també coincideix amb el conjunt de mestres d'Educació Primària de l'Estat espanyol²⁴. Així doncs, podem dir que continua la feminització d'aquest col·lectiu.

²⁴ Segons dades del MEC (Ministeri d'Educació i Ciència) el conjunt de dones, que exerceixen de mestres d'Educació Primària a l'Estat espanyol, és d'un 77,4%



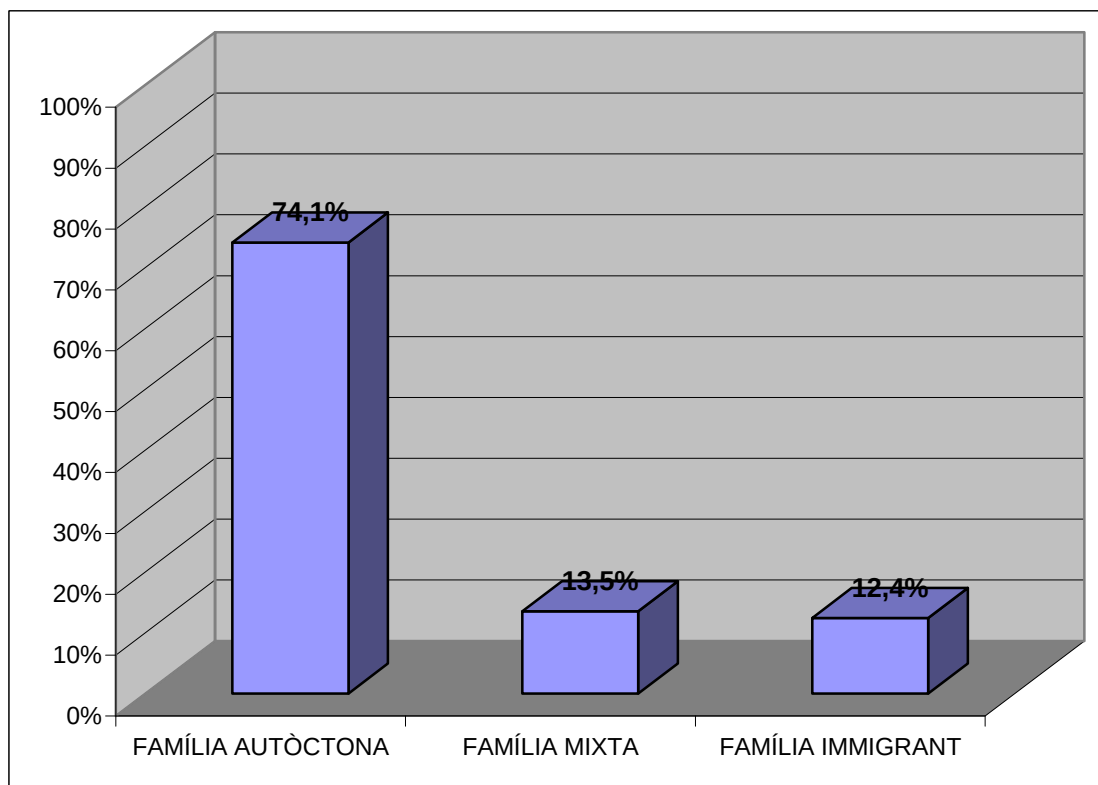
Gràfic 3. Distribució de la mostra estudiada per sexe.

Les edats de la nostra mostra de mestres d'Educació Primària estan entre els 22 i 62 anys. La mitjana d'edat és de 39 anys $\pm$ 10 anys. Una vegada coneguda l'edat, l'hem categoritzada en cinc grups. Així doncs, els subgrups d'edat són els següents: de 20 a 25 anys, de 26 a 35 anys, de 36 a 45 anys, de 46 a 55 anys i + de 55 anys.



Gràfic 4. Distribució de la mostra per subgrups d'edat.

La classificació dels tipus de família l'hem fet a partir del lloc de naixement dels dos progenitors dels subjectes d'estudi i, així, han resultat tres subgrups: família autòctona (quan els dos progenitors han nascut a zona catalanoparlant); mixta (quan un dels progenitors ha nascut a zona catalanoparlant i l'altre a zona castellanoparlant); immigrant (quan els dos han nascuts a zona castellanoparlant).



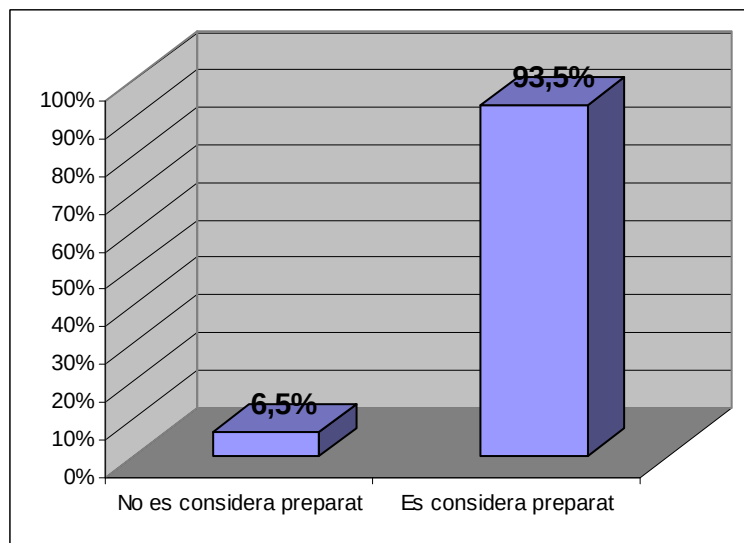
Gràfic 5. Distribució de la mostra estudiada per tipus de família.

La distribució de la mostra, segons el tipus de família (veg. gràfic 5), ens mostra que la família autòctona representa el subgrup majoritari, concretament, el 74,1 per cent; i el subgrup minoritari és la família immigrant, malgrat que la diferència és molt poca en relació a la família mixta.

5. Resultats: els coneixements lingüístics

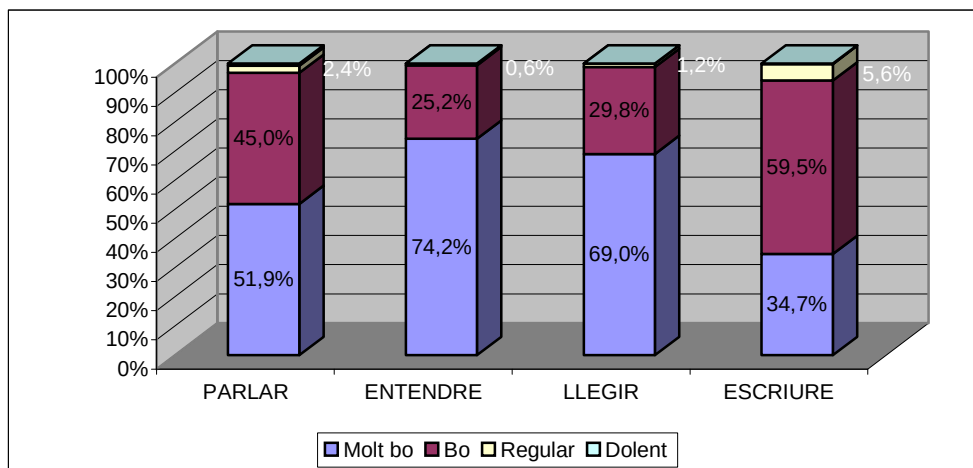
Com era d'esperar (veg. gràfic 6), els mestres de la mostra es consideren preparats —en un 93,5 per cent— per fer les classes en llengua catalana; la resta —un 6,5 per cent— no es considera preparat.

Malgrat que el percentatge dels que es consideren “no preparats” no és gaire alt, sí que és remarcable si tenim en compte que exerceixen com a mestres d'Educació Primària.



Gràfic 6. Percentatge dels que es consideren preparats.

A la pregunta més general i dicotòmica, la majoria (recordem, un 93,5 per cent) es considerava preparat. En canvi, quan hem fet que s'autoavaluïn en termes escalars, dels quatre ítems proposats per a les habilitats lingüístiques bàsiques, l'opció " Molt bo" no assoleix en cap cas un valor tan elevat. El màxim arriba a un 74,2 per cent en l'habilitat d'entendre i el mínim el trobam en l'habilitat d'escriure, que és l'única que no arriba al 50 per cent (veg. gràfic 7)

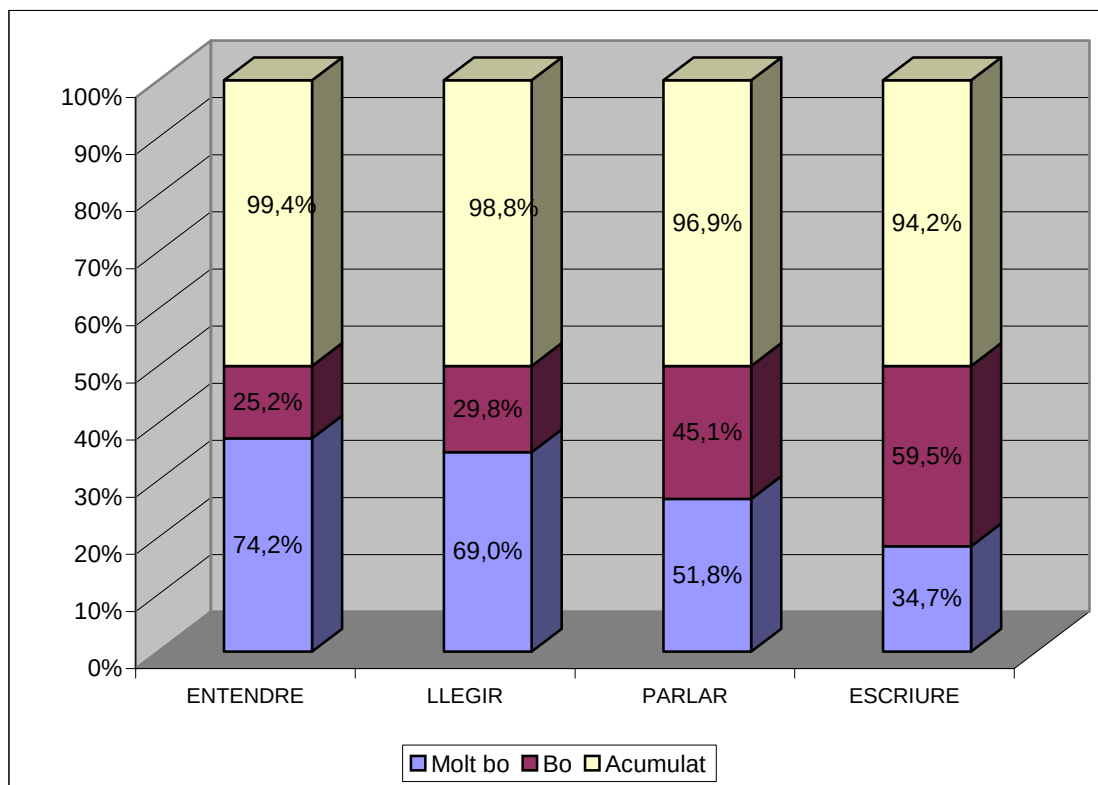


Gràfic 7. Percentatge global de la valoració de les habilitats lingüístiques bàsiques.

Tenint en compte la valoració "Molt bo", la gradació de competència i el tant per cent corresponent, és el següent:

Entendre > llegir > parlar > escriure				
74,2%	69%	51,8%	34,7%	

I, si sumem les dues màximes valoracions positives “Molt bo” i “Bo”, no varia l'ordre però sí que ho fa, i considerablement, el tant per cent (veg. gràfic 8).

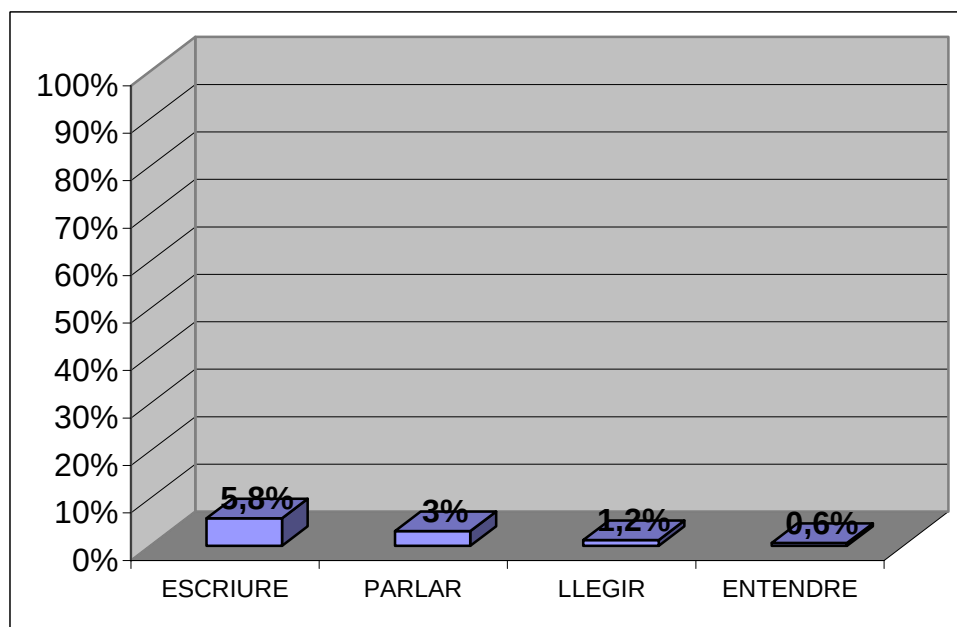


Gràfic 8. Valoració de “Molt bo”, “Bo” i acumulada per a les habilitats lingüístiques bàsiques.

Entendre > llegir > parlar > escriure

Pel que fa a l'opció “Dolent”, el resultat és nul referent a l'habilitat d'entendre i a l'habilitat de llegir. Apareix en uns nivells mínims pel que fa a l'habilitat de parlar (0,8 %) i escriure (0,2 %).

Si suméssim, en aquest cas, les dues valoracions negatives “Regular” i “Dolent” (veg. gràfic 9), la gradació de competències i el tant per cent corresponent variarien. Seria el següent:



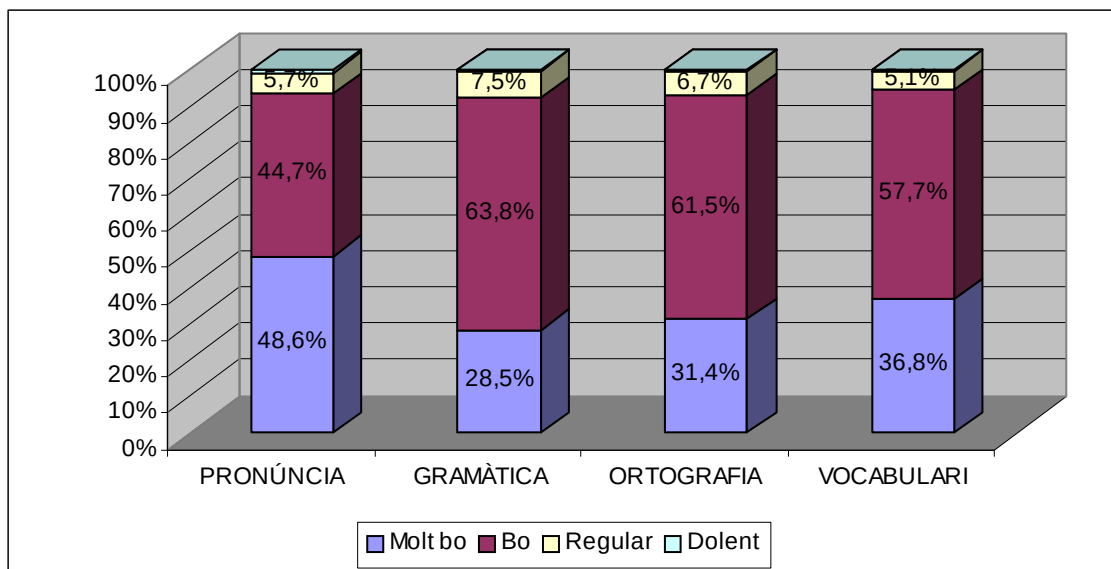
Gràfic 9. Valoració acumulada de "Dolent" i "Regular" per a les habilitats lingüístiques bàsiques

Escriure > parlar > llegir > entendre

La pregunta següent del qüestionari volia mesurar aspectes més concrets, com són: pronúncia, gramàtica, ortografia i vocabulari. El nivell de resposta també es dividia en quatre ítems (Molt bo, Bo, Regular, Dolent).

Si en les habilitats lingüístiques bàsiques generals, excepte l'habilitat d'escriure (34,7%), l'opció màxima superava el 50%, pel que fa a aquests aspectes concrets no s'arriba al mateix percentatge en cap cas.

L'aspecte que més s'hi aproxima és la pronúncia amb un 48,6 %, i el que més se n'allunya és la gramàtica amb un 28,5 % (veg. gràfic 10).



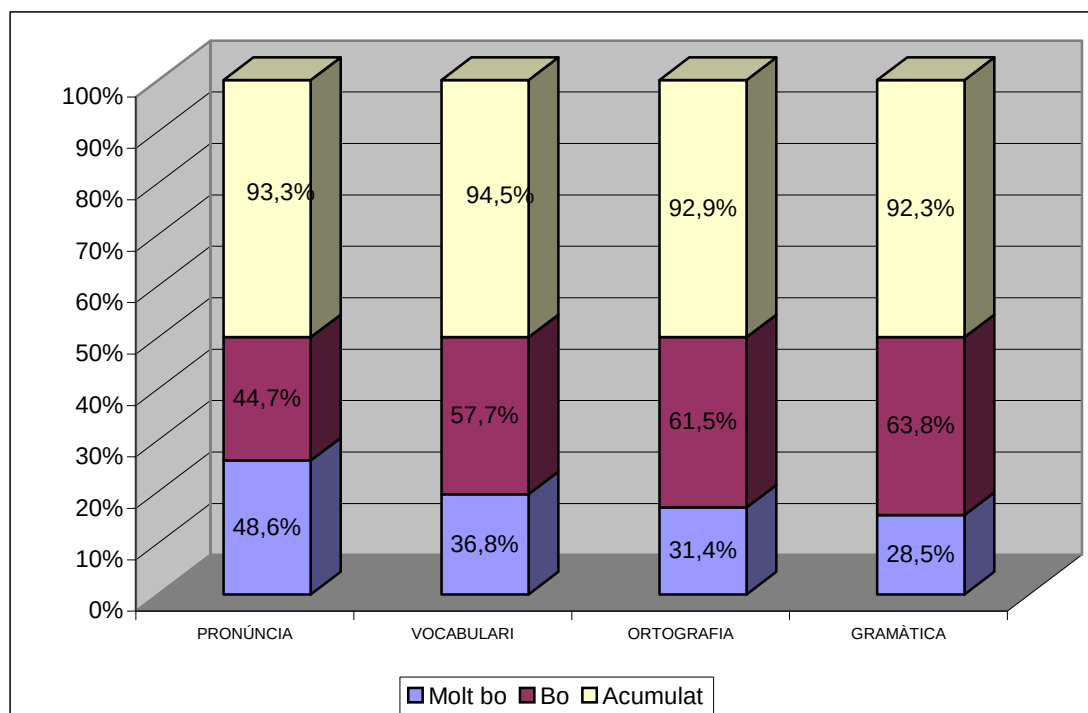
Gràfic 10. Percentatge global de la valoració dels aspectes lingüístics concrets.

Tenint en compte l'opció màxima "Molt bo", la gradació i el tant per cent corresponent seria el següent:

Pronúncia > vocabulari > ortografia > gramàtica

48,6%	36,8%	31,4%	28,5%
-------	-------	-------	-------

I, si sumem les dues valoracions positives “Molt bo” i “Bo”, el tant per cent augmenta considerablement, i se situa en uns nivells molt elevats. En tots els casos supera el 92 per cent (veg. gràfic 11).

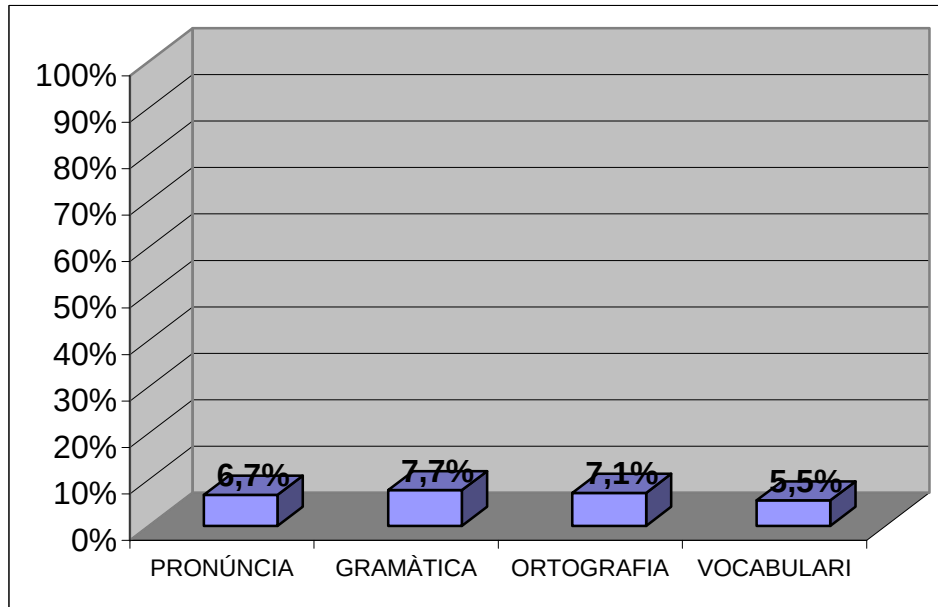


Gràfic 11. Valoració de “Bo”, “Molt bo” i acumulada dels aspectes lingüístics concrets

Així mateix, es produeix un canvi d'ordre: l'aspecte del “vocabulari” passa a ser el més valorat.

L'opció “Dolent” és present en tots els aspectes analitzats, però amb valors mínims, només arriba a l'1% en el cas de la pronúncia, que, contràriament, és l'aspecte que més s'ha valorat amb l'opció màxima.

Si suméssim les dues valoracions negatives “Regular” i “Dolent” (veg. gràfic 12), la gradació i el tant per cent corresponent seria el següent:



Gràfic 12. Valoració de “Regular” i “Dolent” per als aspectes lingüístics concrets.

Gramàtica > ortografia > pronúncia > vocabulari

6. Conclusions

Tenint en compte el conjunt de la mostra, l'anàlisi de les dades sobre el coneixement del català, mesurades en termes dicotòmics (considerar-se preparat o no considerar-s'hi) constata que els mestres majoritàriament es consideren preparats.

Quan hem fet que s'atorguessin una valoració per a cada habilitat lingüística, els resultats esdevenen més matisats. Una part dels qui declaren que saben català perceben, alhora, insuficiències en el seu coneixement. S'autoavaluen majoritàriament amb l'opció " Molt bo" pel que fa a l'habilitat d'entendre, de llegir i de parlar, però no a l'habilitat d'escriure. Les habilitats productives (parlar i escriure) són les menys valorades.

L'habilitat bàsica a la qual han atorgat una puntuació més elevada ha estat la d'entendre. Ens sobta, però, que no arribi a un 100 per cent quan és una habilitat bàsica i imprescindible.

En general, quan se'ls pregunta sobre aspectes més concrets (ortografia, gramàtica, pronúncia i vocabulari) s'autoavaluen majoritàriament amb l'opció de "Bo" i no amb "Molt bo", pel que fa als aspectes lingüístics de gramàtica, ortografia i vocabulari. Tan sols la pronúncia es valora majoritàriament amb l'opció "Molt Bo", però només amb una diferència de 3,9 per cent. Pel que fa a la resta d'aspectes la diferència supera el 20 per cent.

Aquestes valoracions ens fan pensar en dues possibilitats: manifesten realment les seves mancances o mostren un grau exagerat de purisme.

Referències bibliogràfiques

- Argenté, Joan, Bibiloni, Gabriel. (1997). Una enquesta sociolingüística als Països Catalans. *Actes de la Cinquena Trobada de Sociolingüistes Catalans*, 9-20. Artigues, Antoni. (1985). *Mecanismes de poder. Escrits de sociolingüística*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Bastardas, Albert. (1991). Fer el futur. Sociolingüística, planificació i normalització del català. Barcelona: Empúries.
- Bibiloni, Gabriel. (1984). *La llengua dels mallorquins: anàlisi sociolingüística*. Barcelona: Publicacions Edicions Universitat de Barcelona.
- Dols, Aina, Fuster, Germà, Oliver, Miquel. (2000). La competència lingüística dels docents: Un dret dels alumnes. *Primer Congrés de Llengua i Ensenyament a Mallorca. Moviment d'Escoles Mallorquines*, 103-107.
- Erill, Gustau, Farràs, Jaume, Marcos Ferran. (1992). *Ús del català entre els joves de Sabadell*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Farràs, Jaume, Torres, Joaquim, Vila, F. Xavier. (2000). El coneixement del català. 1996. Mapa sociolingüístic de Catalunya. Anàlisi sociolingüística de l'enquesta oficial de població 1996. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- Joan, Bernat. (2002). *Normalitat lingüística i llibertat nacional*. Barcelona-València: 3i4.
- Marí, Isidor. (1992). *Un horitzó per a la llengua*. Barcelona: Empúries.
- Melià, Joan. (1997). La llengua dels joves. Comportaments i representacions lingüístics dels adolescents mallorquins. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Oliver, Miquel. (1996). La docència en llengua catalana: Professors reciclats i pràctica professional. *L'Arc* 2, 39-43.
- Peña, Daniel. (2001). *Fundamentos de estadística*. Madrid: Alianza.
- Pradilla, Miquel Àngel. (2001, Primavera-hivern). La sociolingüística catalana de la variació: aproximació metodològica (I). *Noves S.L.* Recuperat 4 de gener, a gencat.net/llengcat/noves
- Pradilla, Miquel Àngel. (2001, Estiu). La sociolingüística catalana de la variació: aproximació metodològica (II). *Noves S.L.* Recuperat 4 de gener, a gencat.net/llengcat/noves
- Siguán, Miguel. (1999). *Conocimiento y uso de las lenguas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Solé, Jordi. (2001). El políedre sociolingüístic. Una iniciació a la sociolingüística del conflicte. Barcelona-València: 3i4.
- Querol, Ernest. (2002, estiu). Usos i representacions socials de les llengües a les Illes Balears. Noves S.L. Recuperat 4 de gener, a gencat.net/llengcat/noves
- Torres, Joaquim, Vila i Moreno, F. Xavier, Fabà, Albert, Bretxa, Vanessa. (2005). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Publicacions de l'Institut de Sociolingüística Catalana. Sèrie Estudis, 8.
- Vallverdú, Francesc.(1980). *Aproximació crítica a la Sociolingüística Catalana*. Barcelona: Edicions 62.
- Villaverde, Joan-Albert (2002, hivern). Coneixement i usos lingüístics a les Illes Balears. Revisió dels estudis promoguts per institucions i altres. Noves SL. *Revista de Sociolingüística*. Recuperat 4 de gener, a gencat.net/llengcat/noves

Alumnado trilingüe en educación secundaria

Resum

Les diferents investigacions sobre l'ús de l'anglès com a llengua vehicular en els models d'ensenyament plurilingüe apunten a la dada que s'està augmentant el ritme d'adquisició de la llengua sense que es produeixin efectes negatius (adquisició d'un menor nivell de coneixements, dificultats d'aprenentatge...) a les assignatures impartides en anglès.

La present investigació sorgeix de l'interès d'analitzar el grau d'eficàcia dels projectes dels centres que participen en l'expansió plurilingüe a la comunitat autònoma del País Basc. Les proves s'han realitzat al llarg de dos cursos escolars i s'ha intentat comprovar el progrés aconseguit per l'alumnat immers en l'experiència. D'igual forma, s'han recollit dades i opinions dels diferents col·lectius implicats: alumnat, professorat i famílies. Tant uns com els altres han servit com a base per elaborar les conclusions i recomanacions que es presenten al final de l'article.

Paraules Clau

plurilingüisme, CLIL-AICLE, competència lingüística, estratègies d'aprenentatge, estratègies d'ensenyament.

Resumen

Las distintas investigaciones sobre el uso del inglés como lengua vehicular en los modelos de enseñanza plurilingüe afirman que se aumenta el ritmo de adquisición de la lengua sin que se produzcan efectos negativos (adquisición de un menor nivel de conocimientos, dificultades de aprendizaje...) en las asignaturas impartidas en inglés. La presente investigación surge del interés de analizar el grado de eficacia de los proyectos de los centros que participan en la Experiencia plurilingüe en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Las pruebas se han realizado a lo largo de dos cursos escolares intentado comprobar el progreso conseguido por el alumnado inmerso en la experiencia. De igual manera, se han recabado datos y opiniones de los diferentes colectivos implicados: alumnado, profesorado y familias. Tanto unos como otros han servido como base para elaborar las conclusiones y recomendaciones que se presentan al final del artículo.

Palabras Clave

Plurilingüismo, CLIL-AICLE, competencia lingüística, estrategia de aprendizaje, estrategia de enseñanza.

Jesús Grisaleña, Professor de secundària
Esmeralda Alonso, Professora de primària
Alejandro Campo, Professor de secundària

Per citar l'article

"Grisaleña, J., Alonso, E., Campo, A. (2008). Alumnado trilingüe en educación secundaria. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 87-104. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/grisaleña_alonso_campo/index.html en (poner fecha)"

Introducción

El propósito de la educación plurilingüe es el desarrollo de las destrezas y de los repertorios lingüísticos en distintas lenguas. El plurilingüismo se consolida a lo largo de toda la vida y las personas incorporan nuevas lenguas guiadas por distintas necesidades y propósitos. El plurilingüismo y la diversidad lingüística dependen de la aceptación de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esas lenguas y culturas. Esta actitud básica asegura la pervivencia de las lenguas minoritarias y la apertura a otras culturas y modos de pensar. Una política educativa adecuada debe impulsar la enseñanza de la lengua materna (puede ser o no la lengua oficial o una de las lenguas oficiales) y la enseñanza de otras lenguas.

La presente investigación surge del interés de analizar el grado de eficacia de los proyectos de los centros que participan en la Experiencia plurilingüe en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Combina los aspectos cualitativos del análisis de casos con otros de tipo más cuantitativo en los que se analizan los resultados obtenidos por el alumnado en diferentes pruebas de competencia lingüística en inglés.

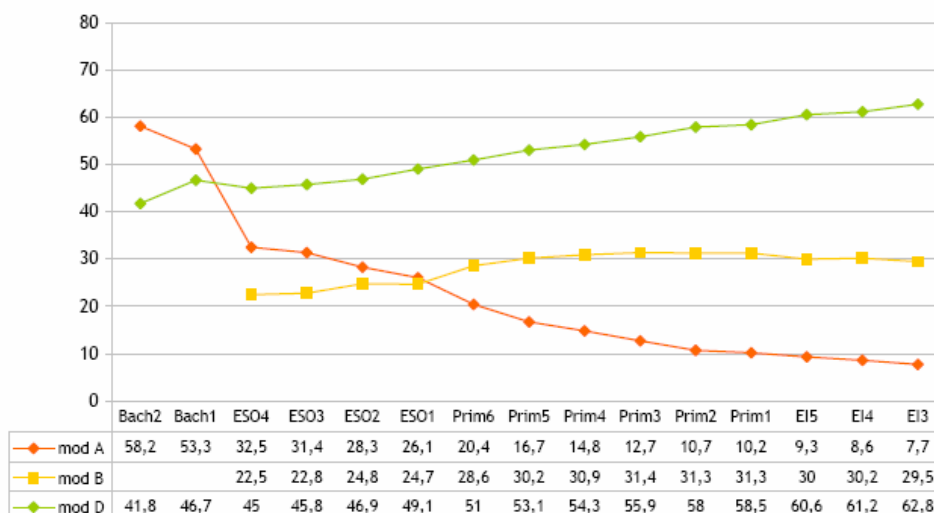
Las pruebas se han realizado a lo largo de dos curso escolares intentado comprobar el progreso conseguido por los grupos inmersos en la experiencia. De igual manera, se han recabado datos y opiniones de los diferentes colectivos implicados: alumnado, profesorado y familias. Tanto unos como otras son la base de las conclusiones y recomendaciones que se presentan al final de esta investigación.

1.- Del monolingüismo al bilingüismo

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera (1982) estableció la obligatoriedad del estudio de las dos lenguas – euskera y castellano- a las que se puede acceder -según la libre elección por parte de las familias- a través de programas educativos, “modelos”, que presentan rasgos diferenciados. El modelo A, en el que la enseñanza se realiza a través del castellano y la lengua vasca se estudia como materia. El modelo B, modelo de inmersión parcial, en el que el castellano y el euskera son utilizados como lenguas de aprendizaje al cincuenta por ciento. El modelo D era originariamente un modelo de mantenimiento de la lengua familiar minoritaria para el alumnado vascohablante, en el que la enseñanza se desarrolla en euskera y el castellano se estudia como materia.

En estos 25 años de implantación, la voluntad de las familias se ha decantado mayoritariamente a favor del modelo B y sobre todo del D, al que se han incorporado progresivamente muchos alumnos y alumnas de lengua familiar castellana, de tal forma que el modelo A tiende en la actualidad a convertirse en residual. Los datos presentados en el gráfico dan una idea de la situación de los modelos en el panorama de la CAPV.

Datos de matriculación



Fuente: Consejo Escolar de Euskadi (curso 2004-2005)

Más allá de las dificultades intrínsecas que el aprendizaje de las lenguas plantea, la actitud hacia ellas es un factor determinante en su uso. En este sentido es indudable que los programas bilingües no sólo producen hablantes de las lenguas o contribuyen a mantenerlos como tales, sino que permiten crear para ellos espacios y referentes comunes en más de una dirección y con más de un origen. De modo general, el hecho de estudiar en programas de inmersión a través de una segunda lengua –incluso tan distante de la primera como es el euskera- no dificulta, sino que más bien parece aumentar las posibilidades cognitivas del alumnado que se beneficia, al mismo tiempo, de aprender una lengua más.

1.2.- Características de la metodología CLIL/AICLE

Algunos de los principios básicos de la práctica del CLIL/AICLE (*Content and Language Integrated Learning*/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en el aula inciden en que la lengua se usa para aprender a la vez que para comunicarse. Además la materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender y se insiste en que la fluidez es más importante que la precisión en el uso de la lengua.

Los teóricos nos dicen que la puesta en práctica de CLIL se basa en cuatro principios fundamentales: contenido, comunicación, cognición y cultura. De acuerdo con las denominadas 4Cs del currículo (Coyle, 2000), una lección de CLIL bien planteada debería combinar los siguientes elementos:

Contenido: Progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.

Comunicación: Usar la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma.

Cognición: Desarrollar las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (abstractos y concretos), los conocimientos y la lengua.

Cultura: Exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que permitan ser más conscientes del otro y de uno mismo.

La metodología CLIL aborda aprendizajes que requieren la adquisición de conceptos, destrezas y actitudes. No se debe asumir sin discusión y sin evidencias suficientes que se aprende de la misma manera en una lengua extranjera que en la lengua materna. En primer lugar, los aprendices necesitan un input adicional para entender los conceptos y, en segundo lugar, quizá existan diferencias en relación con distintas lenguas y culturas. Por eso, las metodologías CLIL prestan gran atención a las demandas cognitivas de cada actividad, utilizando mayor cantidad de estímulos audiovisuales y aprendizaje cooperativo (en parejas o en grupo), andamiajes conceptuales (apoyo del profesor más intenso siempre que sea apropiado) y un salto frecuente de las destrezas de pensamiento simples a las más complejas. Es algo más exigente que el aprendizaje de una lengua extranjera y se diferencia sustancialmente del aprendizaje de contenidos en la lengua materna.

Es una mezcla de ambos y su puesta en práctica requiere ciertas competencias metodológicas por parte del profesorado. No existe duda de que las ventajas cognitivas que se alcanzan se pueden conseguir también en la educación en lengua materna. Sin embargo, la experimentación en CLIL ha puesto de manifiesto que el cambio de lengua de instrucción puede suponer un cambio significativo en el modo en que enseñan los profesores y profesoras y en el modo en que aprende el alumnado en determinados centros. El cambio del medio de instrucción actúa como catalizador de la mejora educativa.

1.3.- Experiencias CLIL en la CAPY

En la Comunidad Autónoma Vasca se están llevando a cabo varias experiencias con relación a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Por un lado, existen los programas INEBI (*Ingelesa Edukien Bitartez* / El inglés a través de contenidos) en Educación Primaria y BHINEBI (*Bigarren Hezkuntzan Ingelesa Edukien Bitartez* / El inglés a través de contenidos en Enseñanza Secundaria).

Además durante el bienio 2003-2005, 12 centros de Educación secundaria participaron en la Experiencia plurilingüe (EP) en la que se comprometían a impartir en inglés un mínimo de horas del currículo; seis de ellos se han seleccionado para participar en la presente investigación. Estos centros ofrecen la posibilidad de cursar las distintas áreas del currículo en tres lenguas: euskera, castellano e inglés. Con posterioridad esta experiencia se ha extendido a más centros de los que algunos ofertan el francés como lengua de instrucción.

2. Diseño de la investigación

2.1.-Objetivos

En esta investigación se plantea el siguiente objetivo general:

- Confirmar el valor educativo y la eficacia de la EP (Experiencia plurilingüe) implantada en un número limitado de centros de secundaria.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la validez de la EP, valorando su nivel de eficacia y la posibilidad de generalización a otros centros de Enseñanza Secundaria.
- Comprobar si se produce un incremento adicional en la competencia lingüística en la L3 en el alumnado de los grupos experimentales.
- Analizar la repercusión de la implantación de la EP en los distintos niveles educativos seleccionados (1º ciclo ESO, 2º ciclo ESO, Bachillerato).
- Comprobar que no disminuyen los aprendizajes de las asignaturas que se imparte en la tercera lengua.

2.2.- Metodología

Se propone una investigación, basada en el estudio de casos, con los siguientes componentes:

- Valoración de la diferencia de rendimientos en competencia lingüística en la lengua utilizada como medio de aprendizaje entre el alumnado de los grupos experimentales (GE) y el de los grupos de control (GC) equivalentes. La muestra ha incluido grupos de 1º de ESO, de 3º de ESO y de 1º de Bachillerato.

El estudio es longitudinal y de contraste y la medición de la competencia se ha realizado en los siguientes momentos:

- Octubre, 2004: 1ª aplicación para evaluar la competencia lingüística.
- Mayo, 2006: 2ª aplicación a los dos años y al mismo alumnado que participó al comienzo del estudio.

Estudio de las percepciones, actitudes y motivaciones de los protagonistas de la innovación (centros, profesorado, asesores, alumnado y familias...) a través de cuestionarios y entrevistas guiadas.

La valoración de los resultados de los contenidos impartidos en la L3 y de la posición del resto de lenguas se ha hecho a través de los resultados escolares y del juicio informado de los departamentos didácticos de los centros.

2.3.- Determinación de la muestra

La selección de los centros ha sido discrecional y se ha realizado de acuerdo a los siguientes criterios: seis centros de los 12 que participan en la experimentación con un mínimo de 50 alumnos/as de cada nivel (1º ESO, 3º ESO, 1º BACH). Además se han seleccionado siete grupos de control de 10 alumnos cada uno y con un perfil equivalente al del GE.

La distribución inicial del alumnado por niveles educativos es la siguiente:

Alumnado	1º ESO	3º ESO	1º BACHILLERATO	TOTAL
TOTAL	87	64	78	229

2.4.- Criterios seguidos para la selección de los grupos de control

Los grupos de control son el referente que permite comparar el grado de avance en competencia lingüística del alumnado que participa en la experiencia. Los criterios de selección de estos grupos, que siendo del mismo centro no participan en la experimentación, han sido: similar rendimiento académico, medido por las notas del curso académico anterior. Proporción parecida de alumnos y alumnas que en el GE y una motivación equiparable para el aprendizaje, a juicio del tutor/a correspondiente o de un profesor con criterio.

3. Resultados

3.1. Introducción

Se ofrecen dos tipos de resultados:

Resultados de competencia lingüística a través de las siguientes pruebas de Cambridge ESOL:

	A2/ Flyers	A2+/KET	B1/PET
Octubre 2004	Comienzo 1º ESO	Comienzo 3º ESO	Comienzo 1º Bach.
	A2+/KET	B1/PET	B2/FCE
Mayo 2006	Final 2º ESO	Final 4º ESO	Final 2º BACH.

Resultados del nivel de conocimientos adquiridos en las asignaturas impartidas en inglés por medio del juicio de los departamentos didácticos implicados.

3.2. Resultados en el primer ciclo de secundaria

En el primer ciclo de secundaria el alumnado ha realizado dos tipos de pruebas: una al comienzo de la investigación (Flyers -A2 2004) y otra tras dos años de experimentación (KET-A2 2006).

Tanto *Flyers* como KET miden el nivel A2 del MCER. KET tiene un mayor nivel de exigencia tanto en lo que se refiere a la variedad de contextos comunicativos, como a la madurez necesaria para la realización de la prueba.

Gráfico1. Resultados Flyers grupo experimental-grupo control. Octubre 2004

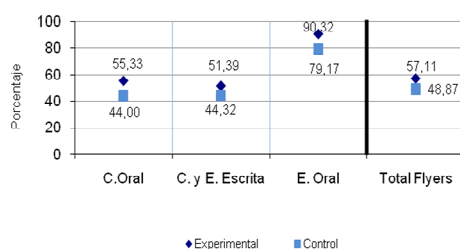
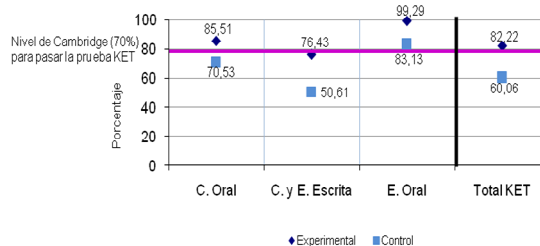


Gráfico 2. Resultados KET grupo experimental-grupo control. Mayo 2006

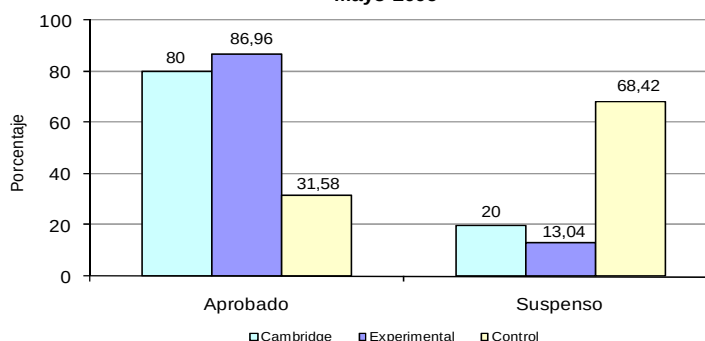


La diferencia en el rendimiento global entre el grupo de control y el experimental cuando hicieron la primera, Flyers, era de un 8% superior para el experimental. Tras dos cursos, en la prueba KET, la diferencia entre ambos es bastante más alta, un 22%.

Aunque la prueba Flyers no cuenta con una media mínima exigible por la institución Cambridge ESOL, KET sí la tiene, y es del 70%. El grupo experimental supera este porcentaje, logrando un 82% de media, mientras que el grupo de control únicamente llega al 60%.

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados (80%) de la prueba KET para los candidatos de Cambridge ESOL del Estado Español se observa que el GE consigue un mayor porcentaje de aprobados que estos, un 87%, mientras que en el GC únicamente el 31% podría pasar esta prueba.

Gráfico 3. Calificaciones KET Cambridge-Investigación. Mayo 2006



3.3. Resultados en el segundo ciclo de secundaria

En este ciclo el alumnado también ha realizado dos tipos de pruebas: una al comienzo de la investigación (KET-A2 2004) y otra tras dos años de experimentación (PET-B1 2006).

Gráfico 4. Resultados KET grupo experimental-grupo control Octubre 2004

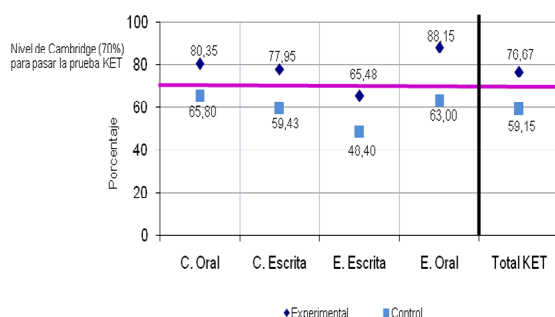
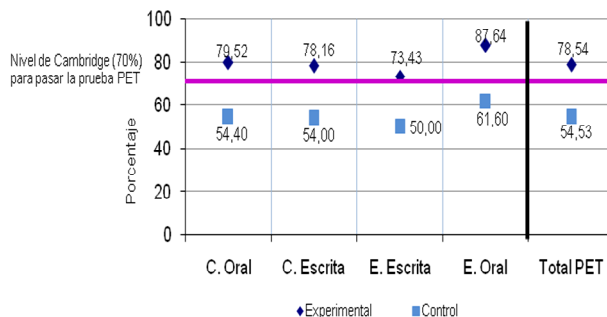


Gráfico 5. Resultados PET grupo experimental-grupo control. Mayo 2006

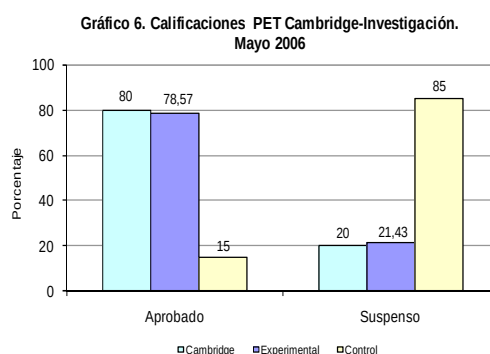


La diferencia en el rendimiento global entre el grupo de control y el experimental cuando hicieron la primera, KET, fue del 18% superior para este último grupo. Tras

dos cursos, la diferencia entre ambos se ha incrementado hasta el 24% en la prueba PET.

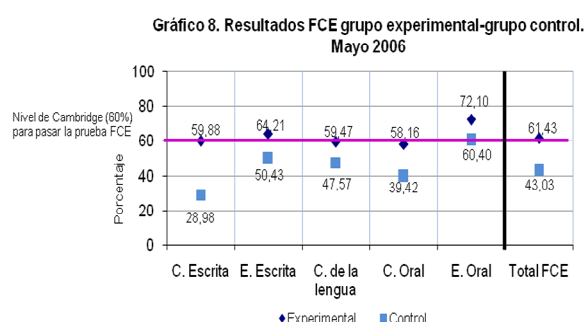
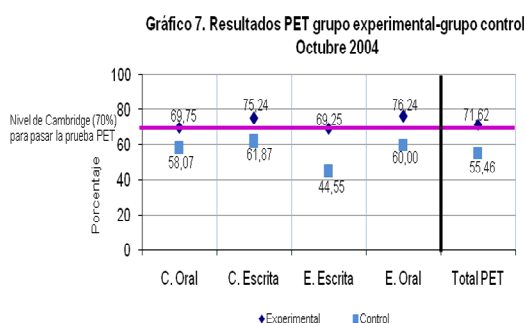
Las pruebas KET y PET son dos niveles consecutivos del MCER, A2 y B1, y por ello, el rendimiento esperado es la superación del nivel mínimo para pasar la prueba, el 70% que establece Cambridge ESOL. En este sentido, el grupo experimental tanto en KET como en PET logra y supera este porcentaje (77% y 79% respectivamente), mientras que el grupo de control no conseguía superar KET y después de los dos cursos tampoco supera PET, con resultados globales del 59% (KET) y 55% (PET).

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados de las pruebas PET (80%) para los candidatos de Cambridge ESOL, se observa que el GE se acerca mucho a este porcentaje de aprobados con un 79%, mientras que en el GC solamente el 15% pasaría la prueba.



3.4. Resultados en bachillerato

En Bachillerato, el alumnado realizó la prueba PET-B1 al comienzo de la investigación en el 2004 y otra tras dos años de experimentación la prueba FCE-B2.

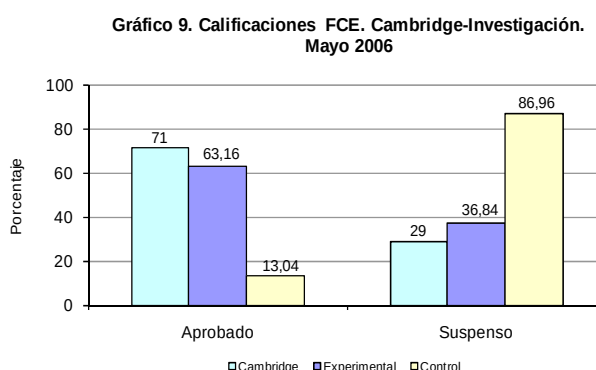


Los resultados del grupo experimental son significativamente superiores a los del grupo de control en ambas pruebas y para todas las destrezas medidas.

La diferencia en el rendimiento global entre el grupo experimental y grupo de control en PET fue del 16%. Tras dos cursos, en la prueba FCE, la diferencia entre ambos es del 18%.

Las pruebas PET y FCE son dos niveles consecutivos del MCER, B1 y B2. El grado de dificultad de FCE es bastante alto y, por ello, el porcentaje global exigido por Cambridge ESOL para aprobar es menor, el 60%. En este ciclo el rendimiento esperado es la superación del porcentaje mínimo para pasar las prueba, el 70% en PET y el 60% en FCE. En este sentido, el GE tanto en PET como en FCE logra y supera estos niveles (71% y 61% respectivamente), mientras que el grupo de control no conseguía superar PET y después de los dos cursos tampoco supera FCE, con resultados globales del 55% (PET) y 43% (FCE).

Tomando como parámetro de comparación entre ambos el índice de aprobados de la prueba FCE para los candidatos de Cambridge ESOL del Estado Español, que es del 71%, se observa que el grupo experimental se acerca más a la media de Cambridge con un 63% de aprobados. Por su parte, en el grupo de control pasaría la prueba el 13%.



3.5. Nivel de conocimientos adquiridos en las asignaturas impartidas en inglés y valoración de la experiencia por los seminarios didácticos

Para realizar esta comprobación se realizó una encuesta al profesorado de los departamentos didácticos de las asignaturas impartidas en inglés.

Como conclusión general, hay que decir que en todos los casos se manifiesta que el nivel conseguido por el alumnado que cursa las asignaturas en inglés es similar al que lo hace en la lengua de instrucción habitual. Si este criterio lo aplicamos a la asignatura Inglés, se afirma que el nivel de conocimientos alcanzados es claramente superior en los alumnos/as de la EP.

Además, se señala que el rendimiento académico del alumnado en los grupos que participan en la experiencia es superior al de los otros grupos, debido tanto a la selección previa como a la motivación e interés de familias y alumnos/as.

Analizadas las ventajas e inconvenientes que conlleva la EP, hay que indicar que las ventajas hacen referencia a cuestiones relativas a la flexibilidad y diversidad tanto de los materiales como del currículo, a la buena actitud y disposición del alumnado ante este nuevo reto de aprendizaje. También se señalan como aspectos positivos el mayor tiempo de exposición y uso del inglés como lengua de comunicación y aprendizaje y la posibilidad de utilizar una metodología más activa y participativa.

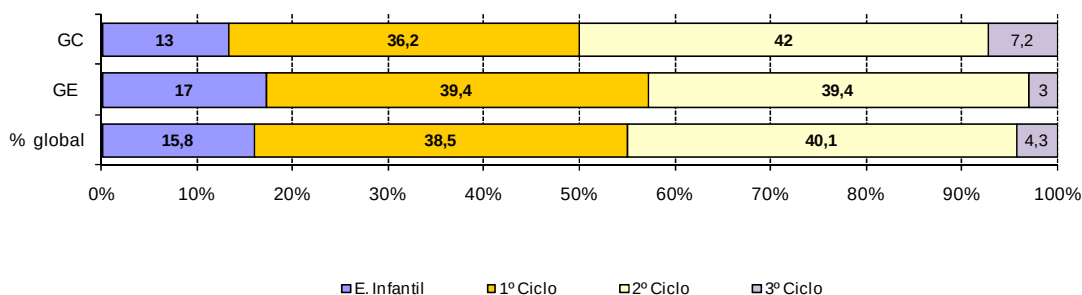
En cuanto a las debilidades, se podrían agrupar en tres ámbitos: las que tienen que ver con la carencia de materiales, las que se refieren a las dificultades del alumnado en el proceso de adquisición del vocabulario específico de las materias y las que se refieren al esfuerzo y tiempo añadido que tienen que dedicar tanto el profesorado como el alumnado.

4. Opiniones del alumnado, familias y profesorado

4.1. Itinerarios y estrategias de aprendizaje del alumnado

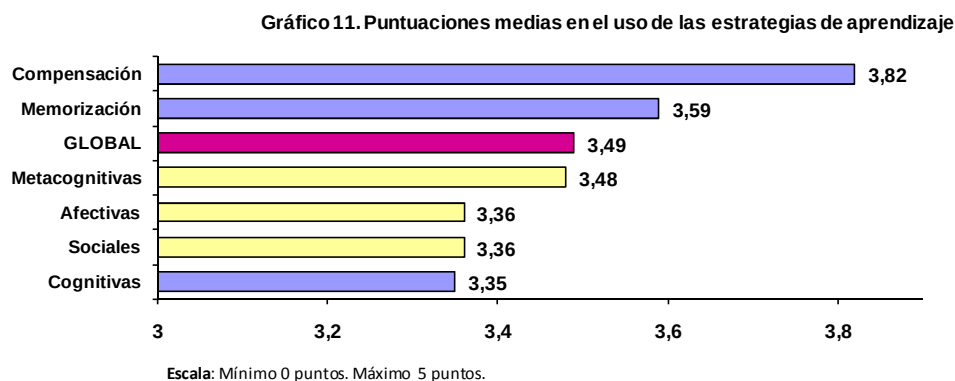
Los alumnos que participan en los grupos experimentales tienen un perfil ligeramente distinto al de los grupos de control en lo que se refiere a su itinerario de aprendizaje de la lengua inglesa. Los primeros comienzan a estudiar inglés un poco antes y además dedican más horas al estudio de esta lengua fuera del horario escolar (el 72,7% del alumnado del GE afirma estudiar inglés fuera del horario escolar frente al 63,8% del GC). Esto sugiere un mayor tiempo acumulado en las tareas de aprendizaje y una mayor competencia que se confirma en los resultados de las distintas pruebas.

Gráfico 10. Inicio estudio inglés



Con el fin de analizar la diferencia en el uso de estrategias de aprendizaje entre el alumnado de los grupos experimentales y los grupos de control, en este cuestionario se han recogido una serie de preguntas que se han formulado a partir de una adaptación del instrumento desarrollado por R. Oxford (*Strategy Inventory for Language Learning (SILL), version 7.0 (ESL/EFL)*) sobre estrategias de aprendizaje.

Los resultados revelan que el uso de las estrategias de aprendizaje medido por el cuestionario SILL va desde un uso alto de las estrategias de compensación (3,82 puntos) a un uso medio de las estrategias cognitivas (3,35 puntos), pasando por diferentes niveles intermedios de uso en el resto de estrategias. Se detecta un mayor uso de las estrategias directas (de memorización, cognitivas y de compensación) que de las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). El uso de las estrategias cognitivas, que son las responsables del procesamiento de la información, de la formación de los mapas mentales y de la producción en la lengua en cuestión, aparece en último lugar.



Si se compara el comportamiento de los GE y GC se observa que el alumnado que participa en la experiencia utiliza con mayor intensidad el conjunto de estrategias lo que permite afirmar que, desde este punto de vista, son aprendices de lengua más eficientes. Este hecho está en consonancia con la correlación que se establece en todos los estudios entre uso de estrategias y eficacia en el aprendizaje. Los alumnos y alumnas de los GE fueron seleccionados por su mejor dominio del inglés entre otros requisitos. Los investigadores opinan que la experimentación en la que se utiliza el inglés como lengua vehicular, crea un entorno propicio para el desarrollo y posterior uso de las estrategias de aprendizaje.

4.2. Opiniones del alumnado y de las familias

El alumnado considera que el aprender varias lenguas, es un enriquecimiento personal aunque esto suponga un esfuerzo añadido que exige una mayor dedicación y tiempo a los estudios. De igual manera, opinan que el haber cursado estudios en euskera y castellano es una ventaja para aprender una tercera lengua y que esto no es un inconveniente para obtener unas buenas calificaciones.

El agrado del alumnado por participar en los programas plurilingües se constata cuando se les pregunta si desean continuar sus estudios en este tipo de programas y si están satisfechos con los resultados que se consiguen.

El alumnado reconoce la motivación y al esfuerzo personal que supone estudiar en varias lenguas y afirma que los buenos resultados que se obtienen se consiguen por medio del trabajo y la dedicación.

Sobre las expectativas de la utilidad del inglés, el alumnado piensa mayoritariamente que le será útil en su vida futura, y de manera especial, para viajar, para conocer otras culturas y países y para encontrar trabajo o ampliar sus estudios.

En conclusión, se puede afirmar que los jóvenes que participa en la enseñanza plurilingüe responden al perfil de alumno/a motivado en sus estudios, consciente de las ventajas que supone el aprendizaje de varias lenguas y dispuesto a realizar un esfuerzo adicional en su proceso de formación. Además, considera que el inglés le será útil tanto en su futuro personal como profesional.

En el mismo sentido se expresan las familias que de manera mayoritaria opinan que el conocimiento del inglés es un valor añadido para la formación de sus hijos tanto en el momento actual como para el futuro.

4.3. Variables personales y estrategias de enseñanza del profesorado

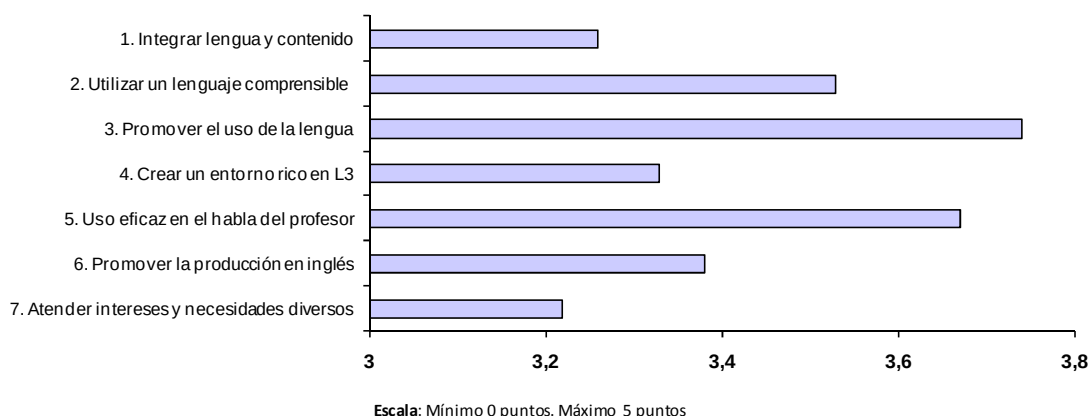
Existe una gran dispersión de materias impartidas en inglés. Únicamente se repiten las asignaturas Alternativa a la Religión (3 centros) e Historia (2 centros), en el resto se imparten Economía, Música, Historia del Arte, Informática, Técnicas de Laboratorio, Química, Literatura, Taller de prensa, Religiones del mundo, Tutoría, Ciencias... Un panorama tan variado representa una gran riqueza de materias y asignaturas ofertadas y una debilidad para el intercambio de materiales elaborados y estrategias de intervención con contenidos específicos.

El profesorado se considera altamente cualificado para enseñar en una lengua extranjera y en el desempeño de esta actividad docente se siente cómodo y con suficientes recursos tanto personales como institucionales. Reconoce que la tarea que está desarrollando es compleja ya que requiere combinar conocimientos específicos del área con una buena competencia lingüística en inglés. Además, la ausencia de materiales didácticos le exige un esfuerzo extra para la preparación de las clases. Sin embargo, una mayoría afirma que le gusta enseñar su asignatura en inglés.

A la hora de dar clase, cuida tanto el contenido de la asignatura como el desarrollo formal de la lengua en la que trabaja, prestando especial atención a un uso adecuado del lenguaje. Utiliza distintos tipos de registros lingüísticos dependiendo de las diferentes situaciones de comunicación e intenta usar un tipo de registro comprensible para su alumnado. Promueve en el alumnado el uso y la producción en inglés proporcionando un contexto en el que los alumnos/as tengan la oportunidad de producir nuevas formas de lengua y en el que sus intentos de comunicación son valorados y corregidos de modo adecuado. Además, impulsan el trabajo cooperativo para facilitar el uso activo de la lengua.

Desde el punto de vista didáctico, piensa que un ambiente rico en estímulos despierta la curiosidad del alumnado tanto en el aprendizaje de la lengua como en los contenidos impartidos, por lo que promueve el uso de estímulos diferentes para acomodarse a los distintos ritmos e intereses de aprendizaje.

Gráfico 12. Estrategias de enseñanza



En definitiva, las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado que participa en la experiencia persiguen activar y consolidar estrategias eficaces de

aprendizaje en el alumnado, pues se entiende que no hay enseñanza si no hay aprendizaje.

5. Conclusiones de la investigación

La presente investigación se ha planteado como un estudio de casos con diversas metodologías de recogida de información. Todos estos componentes –resultados cuantitativos, percepciones y opiniones cualificadas, información documental...- a veces confluyen y otorgan evidencias que se ponen de manifiesto de modo natural. Otras veces, no todos los datos e indicios van en la misma dirección, por lo que se hacen manifiestas las contradicciones y discrepancias

En cualquier caso, la conclusión general del equipo investigador se concreta en los siguientes aspectos:

La EP incrementa el ritmo de aprendizaje de la lengua vehicular utilizada y la ganancia en competencia lingüística y comunicativa parece sustancial. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que, al cabo de dos años, los grupos que participan en la experimentación consiguen mejores resultados en todas las pruebas que los grupos de control. Aún así hay tener en cuenta que en estos resultados han podido influir otro tipo de variables como son: la selección previa del alumnado, el inicio temprano en el aprendizaje del inglés o la realización de actividades extraescolares para progresar en esta lengua.

El juicio informado de los seminarios didácticos asegura que la asimilación de los contenidos de las distintas áreas impartidas en inglés es similar, si no superior, a la de los grupos del mismo nivel que no participan en la experiencia. En consecuencia la EP no supone ningún obstáculo para el aprendizaje de los contenidos que se imparten en inglés como lengua instrumental.

La opinión del profesorado indica que no existen efectos imprevistos en la implementación de la experiencia, por lo que su implantación no supone ningún tipo de inconveniente para el desarrollo de la competencia del alumnado en otras lenguas.

La generalización de la experiencia debería tener en cuenta una serie de requisitos que tienen que ver con tres tipos de variables. Por un lado, habría que tener presente el marco estructural y normativo de la innovación. Lo que supone planificar adecuadamente la cantidad, distribución y tipología de los centros plurilingües, las lenguas de instrucción, las asignaturas impartidas, así como los objetivos de competencia lingüística que se persiguen.

En segundo lugar, debe analizarse el contexto de intervención, es decir, los centros. Si se pretende pasar de un sistema educativo mayoritariamente bilingüe a uno trilingüe es primordial un tratamiento integrado de las lenguas y una oferta de itinerarios flexibles y acomodados a las necesidades del alumnado y a los objetivos del currículo.

Por último, es fundamental tener en cuenta el conjunto de las personas que implementan la experimentación: profesorado, asesores e investigadores. En el caso del profesorado, es necesario asegurar un número suficiente de personas con una alta competencia profesional tanto desde el punto de vista lingüístico como metodológico. También se debería contar con una red de asesoramiento y de investigadores que apoyen y validen todo el proceso.

Referencias bibliográficas

- Aronin, L. (2005): "Theoretical perspectives of trilingual education". *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 7-22
- Cenoz, J. & Jessner, U. (Eds.) (2000), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds.) (1998), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Consejo Escolar de Euskadi, Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-2004). http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/informe_2002_2004/entrada.pdf
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). Language learner and learning strategies. In N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of languages* (pp. 371-392). London: Academic Press.
- Coyle, E. D. (2000). Meeting the challenge: The 3Cs curriculum, in S. Green (Ed.) *Issues in modern foreign language teaching*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture (2004).
- Marsh, D (Ed) (2002) *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1994). Gender differences in L2 styles and strategies: Do they exist? Should we pay attention? In J. Alatis (ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, research*. 541- 557. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Takala, Sauli & Sajavaara, Kari (2000) "Language Policy and Planning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 129-146.
- VV.AA.: 1994, *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian*, Vitoria-Gasteiz: IVAP.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares

Resum

Aquest article recull les dades d'un estudi empíric sobre les percepcions del professorat de secundària de les Illes Balears en relació amb l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera. En concret, l'objectiu principal de l'estudi és el de detectar el grau de familiarització del professorat d'educació secundària amb la metodologia de l'ensenyament de llengües basada en continguts i la freqüència d'ús. Els resultats que aquí s'exposen provenen de l'anàlisi d'un qüestionari elaborat per l'equip d'investigació i distribuït al professorat d'anglès de batxillerat a les Illes Balears. Un total de 90 professors participaren en l'experiència, fet que constitueix una mostra representativa d'aquesta població educativa. Els resultats apunten a una familiarització del professorat amb els mètodes d'ensenyament de llengües basats en continguts, als quals s'atribueix gran efectivitat, si més no tenen una implantació encara escassa en el nostre entorn.

Paraules Clau

Aprenentatge integrat de llengües, percepció del professorat, metodologia de l'ensenyament de les llengües

Resumen

El presente artículo recoge los datos de un estudio empírico sobre las percepciones del profesorado de secundaria de las Islas Baleares en relación con el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En concreto, el objetivo principal del estudio es detectar el grado de familiarización del profesorado de educación secundaria con la metodología de la enseñanza de lenguas basada en contenidos y la frecuencia de uso de la misma. Los resultados que aquí se presentan provienen del análisis de un cuestionario elaborado por el equipo de investigación y distribuido al profesorado de inglés de bachillerato en las Islas Baleares. Un total de 90 profesores participaron en la experiencia, lo que constituye una muestra representativa de dicha población educativa. Los resultados apuntan a una familiarización del profesorado con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en contenidos, a los que se atribuye gran efectividad, si bien tienen una implantación todavía escasa en nuestro entorno.

Palabras Clave

Aprendizaje integrado de las lenguas, percepción del profesorado, metodología de enseñanza de las lenguas.

M. Núria Borrull, Universitat de les Illes Balears
Magdalena Catrain, Universitat de les Illes Balears
Maria Juan, Universitat de les Illes Balears
Joana Salazar, Universitat de les Illes Balears
Ricardo Sánchez, Professor d'anglès a secundària

Per citar l'article

"Borrull, M. N., Catrain, M., Juan, M., Salazar, J., Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 105-128. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/borrull_otros/index.html en (poner fecha)"

1. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)

Desde los años 90 aproximadamente, la utilización de una lengua extranjera, especialmente la lengua inglesa, como medio de instrucción de materias no lingüísticas ha ido creciendo exponencialmente a lo largo y ancho de Europa a partir de experiencias similares en Canadá (inmersión) y Estados Unidos (enseñanza basada en contenidos)²⁵. Las políticas auspiciadas por la Unión Europea a favor de que todos los ciudadanos de la Unión conozcan al menos otras dos lenguas europeas, además de la lengua o lenguas que les son propias, ha allanado el camino para que se produjera esta expansión. Mientras tanto los fenómenos de internacionalización y globalización han hecho que la lengua inglesa haya sido a menudo escogida como lengua de instrucción. Dicho modelo educativo ha sido bautizado con diversas etiquetas, que reflejan diferencias subyacentes a los diversos tipos de programas en los que las lenguas segundas o extranjeras se aprenden a través de la enseñanza de contenidos curriculares y, por tanto, de manera alternativa a las clases tradicionales de idioma. Uno de los enfoques más extendidos es AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, o CLIL en inglés: *Content and Language Integrated Learning*), un tipo de programa que se caracteriza por aunar lengua y contenidos. De hecho, ambos componentes se conjugan en la definición de Marsh (2002, p. 58), para quien AICLE engloba cualquier actividad en la que: “a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role”. Coyle (en Marsh 2002, p. 27) resalta igualmente la integración de lengua y contenido. En su opinión dicha integración constituye una poderosa herramienta pedagógica, que pretende salvaguardar la materia que se enseña y a la vez promover el lenguaje como medio y objetivo en sí mismo del proceso de aprendizaje.

El enfoque AICLE encuentra justificación teórica en una serie de principios derivados de la investigación en adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Tal y como apuntan Dalton-Puffer y Nikula (2006, p. 241), “For its baseline rationale CLIL makes reference to the belief that learners will develop communicative competence through actually using the language as a medium of learning more efficiently than through the explicit language instruction received in traditional EFL classes”. Varias aportaciones al estudio de la adquisición de lenguas han contribuido a esta creencia. En primer lugar, ya nadie duda de la importancia de que los aprendices desarrollen su competencia comunicativa (ver Hymes, 1974; Canale, 1983), cosa que se consigue por medio de la participación en situaciones auténticas de intercambio de ideas. En el enfoque AICLE es posible ofrecer a los aprendices las condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua segunda (L2) o extranjera ya que se les expone a usos significativos de la misma (Brinton et al., 1989) y se les proporcionan unas condiciones que se aproximan a los contextos naturales de adquisición (ver también Genesee, 1987; Snow y Brinton, 1997). Efectivamente, la exposición a *input* contextualizado y comprensible para el aprendiz es una condición indispensable para la adquisición de un idioma. Krashen (1982) fue el primero en señalar la importancia de este hecho en su hipótesis del *input*. Conviene señalar, no obstante, que no sólo la cantidad de *input* sino también su calidad e intensidad (esto es, la concentración de exposición en periodos más cortos de tiempo) son factores que potencian la adquisición. AICLE permite aumentar de forma considerable las cantidades de exposición a la lengua

²⁵ Cummins y Swain (1986) al igual que Swain y Lapkin (2005), entre otros, aportan datos sobre la perspectiva canadiense, mientras que Brinton et al. (1998) dan la visión estadounidense.

meta que reciben los aprendices. Ello posibilita a su vez el denominado aprendizaje incidental e implícito, ya que los estudiantes en este enfoque están generalmente centrados en la transmisión y recepción de significado más que en la atención explícita a la forma. Al ser la L2 vehículo de contenidos curriculares, el profesorado AICLE necesita extremar las medidas para hacer el *input* comprensible al alumnado (adaptando los niveles de lengua y proporcionando los apoyos no verbales necesarios), así como comprobar constantemente su comprensión, lo cual contribuye a acrecentar la comunicación entre profesor y alumno.

Si bien la exposición a la lengua meta es un factor fundamental para su aprendizaje, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas revelan que la producción comprensible juega también una papel esencial. Las experiencias de inmersión canadiense han demostrado que la exposición masiva a la L2 no garantiza la corrección gramatical ni la discursiva. Esta comprobación llevó a Swain (1995, 1997) a formular la 'hipótesis de la producción' (*output hypothesis*), según la cual el aprendiz, gracias a la producción, pone en marcha un procesamiento de la lengua distinto a los mecanismos que se activan para la comprensión, y repara en aspectos de la lengua que pueden no ser necesarios para esta última destreza. El enfoque AICLE, al generar situaciones significativas de uso de la lengua meta entre el alumnado y el profesorado, potencia la interacción oral y anima a los aprendices a intentar producciones de creciente complejidad que irán haciéndose paulatinamente más fluidas. En el transcurso de estas interacciones significativas, el alumnado encuentra ocasión no sólo de practicar y afianzar los recursos lingüísticos con los que ya está familiarizado, sino además de aprender nuevos usos gracias a la negociación del significado que se genera con los compañeros de aula o con el profesor (Gass, 2005; Gass et al., 1998).

En los últimos tiempos, las perspectivas sociocultural y constructivista sobre el aprendizaje de lenguas han puesto de relieve la naturaleza eminentemente social de este proceso (ver, p. ej., Donato y McCormick, 1994; Hall y Verplaetse, 2000; Lantolf, 2000). A través de la interacción colaborativa, los aprendices construyen conjuntamente el conocimiento (incluyendo el conocimiento de las formas lingüísticas), ayudándose mutuamente en la construcción de significado en un proceso conocido como 'andamiaje' (*scaffolding*). El aprendizaje de lenguas se considera primero social y después individual. Esta visión concuerda también con la metodología AICLE, que promueve el trabajo colaborativo del alumnado ya que supone un reto cognitivo más fácilmente abordable en equipo.

La evidencia de que disponemos en cuanto a la adquisición temprana de lenguas segundas o extranjeras hace pensar que el enfoque AICLE puede aportar soluciones en esa dirección. Según apunta Muñoz (en Marsh, 2002, p. 33), estudios llevados a cabo en diversos lugares de Europa incluyendo el Estado Español (ver, p. ej., García Mayo y García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006) demuestran que la introducción temprana de la lengua extranjera en el contexto escolar resulta insuficiente para garantizar un desarrollo adecuado de los niveles competenciales en la lengua meta si no va acompañada de un aumento sustancial del contacto significativo con el idioma (aunque pueda aportar otros beneficios como la mejora de la motivación y de las actitudes hacia el idioma). Las investigaciones sobre el factor edad confirman asimismo que los aprendices más jóvenes avanzan a un ritmo más lento y necesitan por ello una mayor exposición a la lengua extranjera, similar a la que puede conseguirse en los contextos de inmersión natural, para poder llegar a cotas similares o superiores de desarrollo que las de los aprendices mayores. Así pues, AICLE

supone una muy buena alternativa para aumentar la competencia en lenguas extranjeras en el contexto escolar, en palabras de Muñoz (en Marsh, 2002: 33):

Dado que no es factible, ni posiblemente deseable, implementar programas de inmersión en lengua extranjera en todas ni en la mayoría de escuelas de los Estados miembros, AICLE puede constituir una manera efectiva de proporcionar mayor intensidad de exposición a la lengua meta así como oportunidades más frecuentes y ricas de usar la lengua meta de manera significativa.

En definitiva, todos los avances en investigación reseñados, aunque no se refieren explícitamente al enfoque AICLE, confieren sustento teórico a las propuestas metodológicas que de él se derivan. Se han realizado abundantes descripciones de experiencias AICLE e investigaciones a pequeña escala, a menudo por parte de los propios profesionales implicados. Sin embargo, existen aún relativamente pocos estudios sobre los entornos de aprendizaje AICLE. La mayoría de ellos se han centrado en los efectos de dicho enfoque sobre la competencia lingüística de los aprendices, en especial en la lengua meta, y sobre su aprendizaje de contenidos (ver, p. ej. Sylvén, 2004; Escobar, 2006). Dichas investigaciones han proporcionado una imagen bastante positiva de la enseñanza a través de una lengua segunda o extranjera. Más recientemente, han empezado también a estudiarse las clases AICLE como contextos de uso del lenguaje, prestando atención al modo en que se utiliza la lengua meta para realizar tareas diversas de aprendizaje de contenidos (Nikula, 2002; Dalton-Puffer, 2005; Dalton-Puffer y Nikula, 2006).

En un intento de dotar la pedagogía AICLE de un marco teórico propio, Coyle (1999) desarrolló a partir de ideas socio-constructivistas la propuesta de las 4Cs, centrada en la interrelación entre Contenido (materia objeto de estudio), Comunicación (lengua vehicular en el aula), Cognición (procesamiento del conocimiento), y Cultura (consciencia de uno mismo y del concepto de 'otro'). En dicho marco concurren el aprendizaje (Contenido y Cognición) y la adquisición de la lengua meta (Comunicación y Cultura). Desde esta perspectiva, el contenido es el punto de partida, pero sólo a través de la integración de los cuatro componentes mencionados puede ser efectivo el enfoque AICLE. De hecho, y en cuanto a la lengua se refiere, un aspecto a destacar a partir de las investigaciones canadienses antes apuntadas, en cuanto a las debilidades en ciertas áreas gramaticales y sociolingüísticas de los estudiantes de inmersión, es la necesidad de atención en determinados momentos a la forma lingüística (*focus on form*). La investigación en adquisición de segundas lenguas ha demostrado las limitaciones del aprendizaje implícito, especialmente entre los aprendices adultos, que pueden beneficiarse de la instrucción explícita (DeKeyser, 2007). La combinación de atención a la forma y al significado, como apunta Pérez Vidal (2008), resulta simplemente superior a cualquiera de las dos consideradas aisladamente.

2. Experiencias AICLE en las Islas Baleares

Una preocupación constante del poder político, desde la creación de los modernos sistemas educativos, ha sido la de irlos adaptando a las nuevas necesidades y a la evolución de los conocimientos, resultado de las transformaciones tecnológicas, sociales y económicas. Los recientes cambios sociales tendentes a la globalización han supuesto una serie de retos de carácter socioeconómico, político y cultural de primera magnitud. En este contexto uno de los retos educativos más destacados es la necesidad del conocimiento de otras lenguas. Como respuesta se ha venido desarrollando toda una política educativa con el objetivo de mejorar la enseñanza y el conocimiento de las lenguas extranjeras. Entre las diferentes iniciativas que han ido tomando cuerpo en los últimos años destaca la enseñanza bilingüe, es decir, el uso de una segunda lengua o lengua extranjera como lengua instrumental en el aprendizaje de las materias del currículo, como ya se ha mencionado. A este fin, desde hace unos años, la administración educativa de las Islas Baleares viene impulsando la creación de secciones lingüísticas en lenguas extranjeras, denominadas Secciones Europeas, así como otros programas de características similares en los centros educativos. A continuación analizaremos el contexto tanto europeo como español en el que se enmarcan estas iniciativas.

2.1. La política lingüística en el ámbito europeo

Los primeros programas de cooperación europea en el campo del aprendizaje de lenguas datan de finales de los años 50 del pasado siglo. Dichos programas tenían como objetivo principal la democratización del aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar la movilidad tanto de ideas como de personas para así promover el patrimonio europeo representado en su diversidad lingüística y cultural. Los diferentes programas y proyectos en este terreno han ido materializándose en una serie de Resoluciones y Recomendaciones del Consejo de Europa. Así, por ejemplo, la Recomendación nº R(82)18 de 1982 abogaba por la implantación de medidas innovadoras en los métodos de enseñanza y evaluación, entre ellos la enseñanza bilingüe. De modo parecido, la Resolución del Consejo de Europa de 1995 se refiere al fomento de métodos innovadores en el aprendizaje y enseñanza de lenguas, concretamente a la enseñanza en una lengua extranjera de asignaturas distintas a la propia asignatura de idioma.

En el documento titulado *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, publicado en 1995, la Comisión Europea puso el énfasis en las ideas innovadoras y las prácticas que contribuyesen de manera más eficaz a que los ciudadanos europeos lograsen el dominio de tres lenguas europeas. Así en la página 47 de dicho documento se manifiesta que: "It could even be argued that secondary school pupils should study certain subjects in the first foreign language learned". Más tarde el Consejo en su Recomendación nº R(98)6 de 1998 recoge el papel primordial de la comunicación intercultural y el plurilingüismo en el estrechamiento de lazos entre los Estados miembros y, consecuentemente, sugiere acciones concretas para lograrlo. Finalmente, en el simposio titulado: "Cambio en el Aula Europea: El potencial de la Educación Plurilingüe" celebrado en 2005 bajo la presidencia de Luxemburgo, se subrayó, como una de las principales conclusiones, la necesidad de hacer participar a los alumnos en la enseñanza tipo AICLE.

2.2. La enseñanza bilingüe en España

La implantación de modelos de enseñanza bilingüe en España nace en el año 1987 a través de un programa de cooperación institucional entre España y Portugal en el marco de la Directiva Comunitaria 486/1977, que obliga a los Estados Miembros a la adopción de medidas para la atención de los hijos de trabajadores emigrantes. Este programa se plantea como objetivos la integración del alumnado lusoparlante en nuestro sistema educativo, el mantenimiento y desarrollo de la lengua materna en el alumnado portugués, y la promoción de una actitud de respeto hacia las diferencias culturales a través de la enseñanza bilingüe español-portugués.

Por otra parte, en el año 1996 se firma un convenio entre España y el Reino Unido para el desarrollo de un programa de currículo integrado español-inglés en los centros públicos del territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia. El objetivo del programa es permitir al alumnado de los centros en que se haya implantado la obtención simultánea de los correspondientes títulos académicos de España y Gran Bretaña al finalizar la enseñanza obligatoria.

Las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa han venido implantando desde finales de la década de los 90 programas de enseñanza bilingüe en su sistema educativo. Así, la primera Comunidad Autónoma en poner en marcha programas de enseñanza bilingüe fue la de Andalucía a través de un convenio entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa firmado en el año 1998. En años posteriores las diferentes administraciones educativas han ido implantando secciones de enseñanza bilingüe en sus correspondientes centros educativos: Galicia y Aragón (curso 1999-2000); Murcia (curso 2000-2001); Castilla-La Mancha y Castilla-León (2001-2002); Cantabria (curso 2002-2003); Extremadura, Asturias y las Islas Baleares (curso 2004-2005).

2.3. Las Secciones Europeas y otros programas de enseñanza bilingüe en las Islas Baleares

En las Islas Baleares se han ido implantado en los últimos años diversos programas de enseñanza bilingüe que se describen a continuación.

2.3.1. Centros de convenio Ministerio Educación y Ciencia / British Council

En el momento de la firma de dicho convenio, en febrero de 1996, las competencias en educación no se hallaban transferidas y ello dio pie a la creación de una sección en lengua inglesa en el colegio público “Na Caragol” en el municipio de Artà, de la isla de Mallorca. El curso siguiente se creó una nueva sección en lengua inglesa en el colegio público “Sa Graduada” en la ciudad de Maó, de la isla de Menorca. Al incorporarse el alumnado de esas secciones a los centros de educación secundaria se crearon en éstos las correspondientes secciones en lengua inglesa, en el curso 2004-05 la del IES “Llorenç Garcies i Font” de Artà y en el curso 2005-2006 la del IES “Cap de Llevant” de Maó.

2.3.2. Centros con Secciones Europeas

El programa de Secciones Europeas se implantó de manera experimental el curso 2004-2005 tanto en centros de primaria como de secundaria. Este programa consiste

en reforzar el horario dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera y en impartir, total o parcialmente, un área o materia no lingüística en esta lengua extranjera. Existen dos modalidades. En los centros de primaria, se enseña un área en inglés más dos horas de lengua inglesa. Los centros seleccionados deben estar desarrollando enseñanzas en el marco del Programa de Enseñanza Temprana de la Lengua Extranjera.

En los centros de secundaria, se pueden desarrollar dos tipos de sección Europea: a) un área en inglés desde 1º de la ESO; b) un área en francés o alemán desde 3º de la ESO. Actualmente en las Islas Baleares están implantadas 37 Secciones Europeas diferentes: 11 de inglés en enseñanza primaria, y 37 de inglés, 7 de francés y 1 de alemán en educación secundaria.

2.3.3. Centros de infantil y/o primaria con modalidades del Decreto 52/2006 de 16 de junio

En junio de 2006 entra en vigor el Decreto 52/2006 sobre medidas para fomentar la competencia lingüística en lenguas extranjeras de los alumnos de los centros no universitarios de las Islas Baleares sostenidos con fondos públicos. En éste se otorga una atención diferenciada a los centros de infantil y de primaria respecto a los de secundaria en relación con las enseñanzas en lenguas extranjeras, lo que en la práctica afecta exclusivamente a la carga horaria de las materias impartidas en las diferentes lenguas del currículo, sobre todo en lo que se refiere a las lenguas castellana y catalana. Esta última, que debía tener una carga horaria de al menos la mitad del cómputo horario, de acuerdo con el Decreto 99/1997 de 4 de julio, pasa en este nuevo decreto a tener una carga horaria equitativa con la castellana. Los centros interesados en impartir enseñanzas en el marco del decreto se acogieron a la correspondiente convocatoria y fueron autorizados un total de 29: 4 en las Pitiusas, 21 en Mallorca y 2 en Menorca.

3. Proyecto en el cual se enmarca el presente estudio

El estudio que presentamos en los apartados 4 y 5 se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio, cuyas características generales se describen a continuación, titulado 'Aprendizaje integrado de la lengua inglesa y contenidos multiculturales *online*', y financiado por el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de les Illes Balears²⁶.

En el proyecto de investigación general llevado a cabo han participado 517 alumnos de enseñanza secundaria (1º y 2º de bachillerato) y 90 profesores de lengua inglesa de bachillerato de diferentes IES de la Comunidad Autónoma Balear. El conjunto de todos ellos constituye una muestra territorial representativa de esta Comunidad ya que la investigación se llevó a cabo en centros educativos públicos de las cuatro islas de nuestra Comunidad, y también porque en dicha investigación han participado tanto centros urbanos como rurales.

Los objetivos generales del proyecto son tres. En primer lugar, este estudio pretende determinar el grado de conocimiento e implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula de lengua inglesa. El segundo objetivo se ocupa de determinar el grado de conocimiento e implantación de la metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE), con especial atención al tema de la interculturalidad, en la enseñanza del inglés. El tercer y último objetivo persigue realizar una aplicación piloto de material *online* de contenido intercultural en algunos centros de Educación Secundaria de las Islas Baleares para comprobar su utilidad, tanto para el aprendizaje de la lengua inglesa como para el fomento de la comunicación intercultural.

A fin de desarrollar la investigación se ha diseñado una batería de instrumentos. En primer lugar, se han ideado cuatro cuestionarios (Cuestionario sobre el uso de las TIC dirigido al profesorado; Cuestionario sobre el uso de las TIC dirigido al alumnado; Cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado; Cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al alumnado) para determinar el uso de las TIC y del enfoque metodológico AICLE, prestando atención a la interculturalidad. En segundo lugar, se han creado unas actividades diseñadas específicamente para la explotación de la *website* educativa de contenido intercultural <http://www.spanishkid.org> (Gaine et al., 2003) para que los alumnos profundicen en el mundo de la interculturalidad a través de la lengua inglesa y también para que reflexionen sobre su propia cultura y otras realidades diferentes. Para determinar los efectos de introducir este material en algunos grupos de educación secundaria también se elaboraron dos cuestionarios (versión alumnado y profesorado).

Esta investigación es novedosa ya que no existen estudios previos (de los que tengamos conocimiento) que interrelacionen el uso de las TIC en el aula de lengua extranjera y la enseñanza basada en contenidos en nuestra comunidad. De hecho, tampoco se han realizado hasta la fecha estudios empíricos sobre la implantación de las experiencias AICLE en las Islas Baleares descritas en el apartado 2. La importancia de la presente investigación radica además en el elevado número de

²⁶ Agradecemos la financiación del ICE para llevar a cabo este proyecto (Convocatoria 2006 para la realización de proyectos de investigación sobre la relación educación secundaria-universidad). También merecen nuestra gratitud todos los centros de educación secundaria de las Islas Baleares que han accedido a participar en esta iniciativa y en especial el profesorado de bachillerato de lengua inglesa que ha contestado las encuestas que aquí se analizan.

alumnos inmigrantes en los institutos de las Islas Baleares y en el momento en que se realiza este proyecto. Cabe remarcar, por un lado, que las instituciones académicas cada vez son más sensibles a la importancia del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y, por otro, que el proyecto se enmarca dentro del campo de la adquisición de la lengua inglesa a través de contenidos, abarcando un tema tan candente como la interculturalidad.

En último lugar, dentro de este apartado referido a la presentación de la investigación general, nos gustaría señalar que los resultados globales de dicho proyecto quedarán recogidos en el libro titulado *Aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos multiculturales online*, en proceso de elaboración en estos momentos.

4. Estudio sobre percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares en torno a la enseñanza basada en contenidos

Este apartado recoge el estudio de las percepciones del profesorado de secundaria de las Islas Baleares en relación con el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Dicho estudio se engloba en el estudio más amplio anteriormente mencionado (ver punto 3). En concreto, el objetivo principal del presente estudio es detectar el grado de familiarización del profesorado de educación secundaria de las Islas Baleares con la metodología de la enseñanza de lenguas basada en contenidos y la frecuencia de uso de la misma. Conviene señalar que el cuestionario que analizamos (Cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado) se ha distribuido a la totalidad del profesorado de inglés de bachillerato en las Islas Baleares, con independencia de que hubiera participado o no directamente en experiencias AICLE (ver apartado 2). Se ha procedido de esta forma con la pretensión de detectar el grado de conocimiento de las diferentes metodologías que, en mayor o menor medida, hacen uso de contenidos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Se han incluido en los cuestionarios, por tanto, opciones metodológicas que no se ajustan exactamente al enfoque de integración de lengua y contenidos aunque sí trabajan temas específicos, como pueden ser la enseñanza basada en proyectos o tareas.

Un total de 90 profesores de educación secundaria en Baleares participaron en la experiencia, por lo que dicha muestra proporciona una amplia representatividad de la población educativa de las Islas Baleares.

El instrumento de evaluación utilizado para recabar dicha información es un cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado (ver Anexo I) cuyo objetivo es detectar el grado de familiarización del profesorado con la metodología de la enseñanza de lenguas basada en contenidos y la frecuencia con que la pone en práctica en el aula. Dicho cuestionario incluye cuatro preguntas de tipo cerrado y tres de tipo abierto. El equipo de investigación diseñó en su totalidad el cuestionario y lo distribuyó por correo postal, junto con una carta explicativa de la naturaleza del proyecto en la que solicitaba su participación para conseguir así la colaboración de las escuelas. Del mismo modo, se dirigió un escrito a los responsables de los seminarios de inglés, ya que ellos serían finalmente los encargados de administrar los cuestionarios al alumnado. Se aseguró a los encuestados que sus datos serían tratados de manera confidencial.

5. Resultados del estudio

En este apartado se incluyen los resultados de la investigación, que incluyen datos cuantitativos y cualitativos sobre las percepciones del profesorado.

5.1. Resultado del cuestionario de profesores

Los resultados del cuestionario respondido por profesorado de educación secundaria de las Islas Baleares en relación a su familiarización con la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa basada en contenidos se detallan a continuación

5.1.1. Preguntas de respuesta cerrada

Un total de cuatro preguntas de respuesta cerrada (ver ítems 1, 2, 3, y 5 del Anexo I) se incluye en el cuestionario sobre enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado. La pregunta 1 tiene por objeto averiguar el conocimiento que el profesorado manifiesta tener sobre enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras en los que el contenido sea un eje central como, por ejemplo, la enseñanza integrada de contenidos y lengua, la enseñanza basada en contenidos, o el aprendizaje basado en proyectos o tareas. Como la Figura 1 refleja, dos tercios de los encuestados (61%) afirman estar familiarizados en mayor o menor medida con dichos enfoques, ya que un 8% manifiesta conocer bien alguno de dichos métodos, casi un tercio del profesorado (30%) ha recibido formación sobre metodologías basadas en contenidos, y un 23% está familiarizado con sus aplicaciones prácticas. Sin embargo, más de un tercio de los encuestados (37%) subrayan no estar familiarizados con estas metodologías basadas en contenidos.

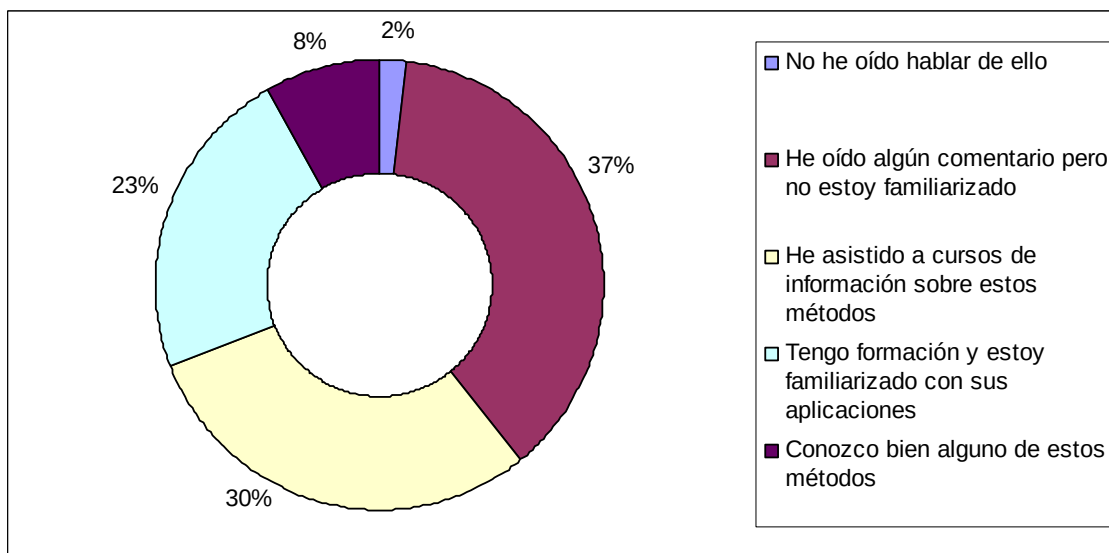


Figura 1. Conocimiento del profesorado de métodos de enseñanza de idiomas basados en contenidos

La pregunta 2 pretende conocer si el profesorado ha llevado a la práctica algunos de los enfoques mencionados en la pregunta 1. En la Figura 2 observamos que más de tres cuartos de los docentes encuestados (81%) manifiesta que no utiliza métodos de enseñanza basados en contenidos de forma habitual ya que un 16% del

profesorado nunca los ha utilizado y para un 65% no constituye su forma habitual de trabajo, aunque haya intentado ponerlos en práctica de forma esporádica. Cabe resaltar que tan sólo un 18% del profesorado utiliza a menudo dicha metodología de trabajo. En suma, y a partir de los datos obtenidos en las preguntas 1 y 2, queda patente que, si bien la mayoría del profesorado encuestado conoce métodos de enseñanza basados en contenidos, éstos no forman parte de su práctica docente habitual.

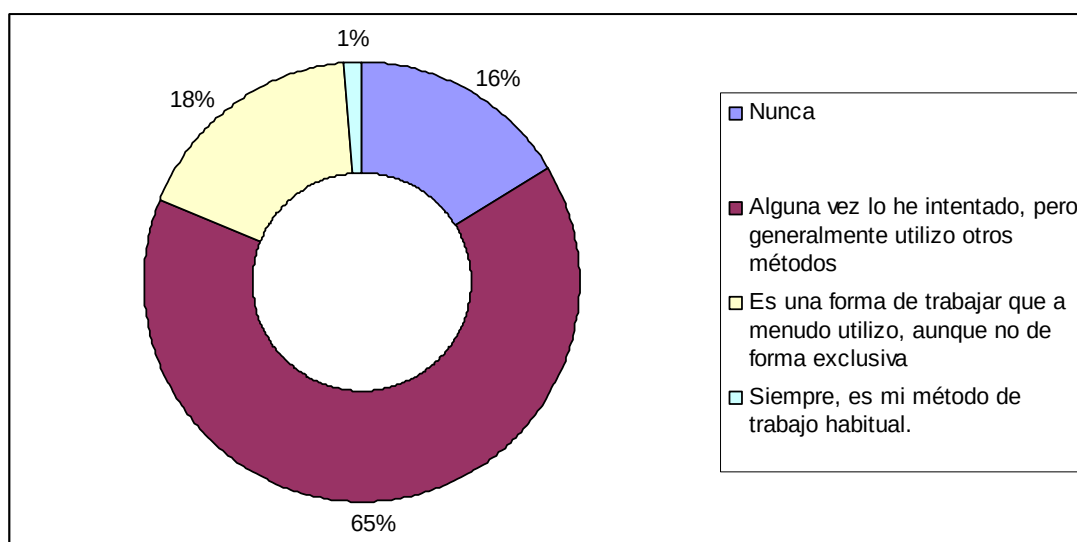


Figura 2. Experiencia del profesorado en métodos basados en contenidos

El objetivo de la pregunta 3 es recabar información sobre los métodos de enseñanza basados en contenidos que el profesorado encuestado utiliza en concreto. La Figura 3 muestra que, cuando los docentes utilizan dichos enfoques, la mitad (51%) trabaja por proyectos y casi un tercio (32%) trabaja por tareas. Sin embargo, tan sólo un 18% de los informantes afirma utilizar métodos de aprendizaje integrado de contenidos y lengua, y un 15% revela trabajar con métodos de aprendizaje basado en contenidos.

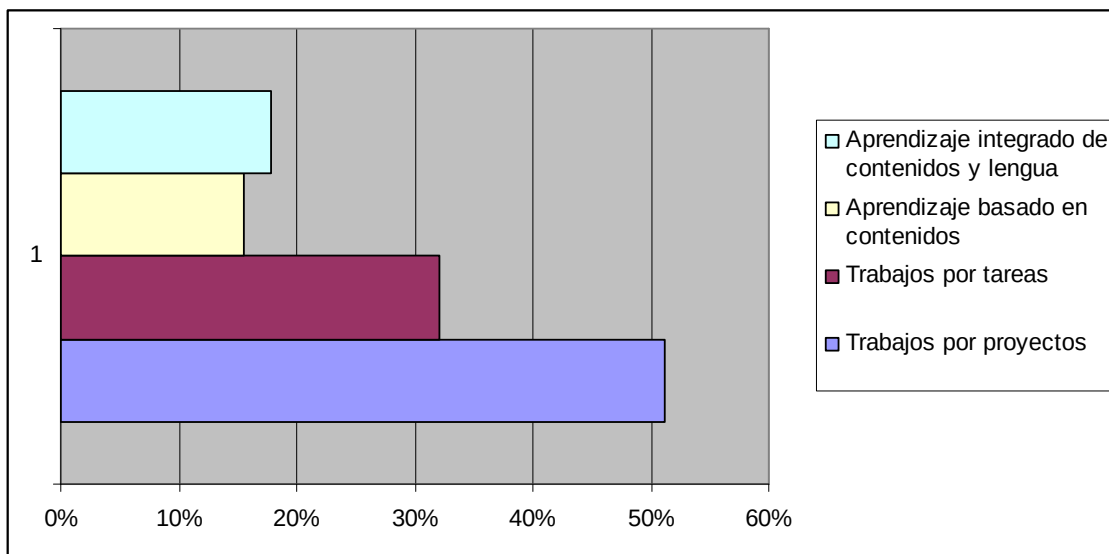


Figura 3. Aplicación de métodos basados en contenidos

Finalmente, la pregunta 5 pretende conocer la opinión del profesorado en relación al grado de efectividad de los métodos de enseñanza de lenguas basados en contenidos, en comparación con otros métodos de enseñanza de lengua inglesa. Según se aprecia en la Figura 4, casi dos tercios (61%) del profesorado encuestado está en parte de acuerdo en que dichos enfoques son más efectivos que otros métodos, y un 14% del profesorado está totalmente de acuerdo con dicha opinión. Globalmente, un 75% de los docentes considera que los enfoques basados en contenidos son más efectivos que otros métodos de docencia de la lengua extranjera.

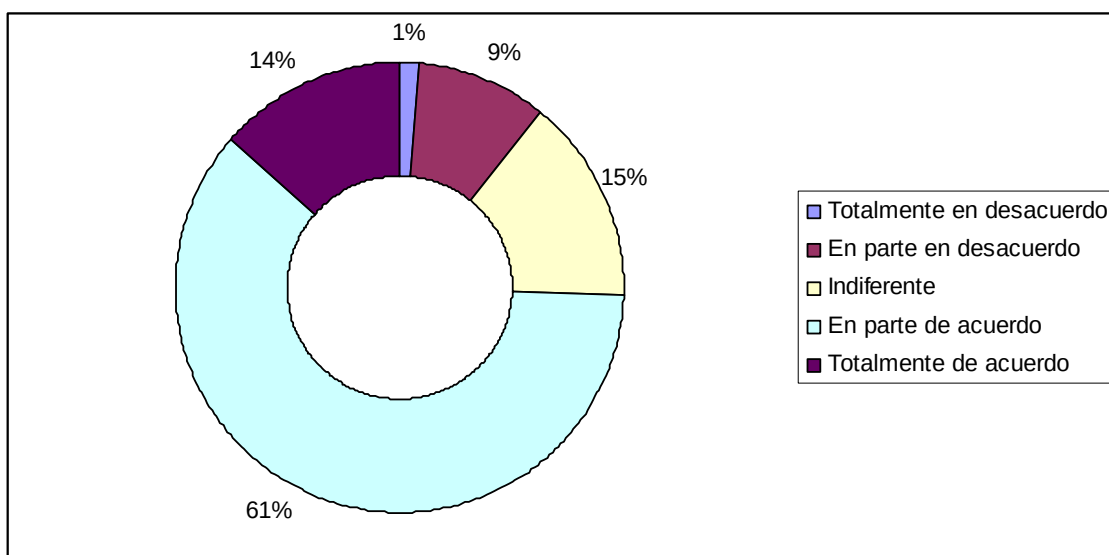


Figura 4. Efectividad de los métodos basados en contenidos

5.1.2. Preguntas de respuesta abierta

El cuestionario dirigido al profesorado incluye tres preguntas abiertas (ítems 4, 6, y 7), cuyas respuestas han sido aglutinadas en torno a diversas categorías y cuantificadas. Cabe remarcar que solamente los docentes que han puesto en práctica en algún momento, aunque fuera de manera muy puntual, métodos que incorporen contenidos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, han contestado a las preguntas de tipo abierto. Dicho grupo constituye aproximadamente el 90% de docentes que han respondido. Dada la diversidad de categorías analizadas, algunas de ellas registran porcentajes de respuesta numéricamente bajos aunque ilustrativos de las percepciones de este colectivo. A continuación presentamos los resultados derivados de cada una de ellas.

En la pregunta 4 se les pide que, en caso de haber realizado experiencias con métodos de aprendizaje basados en contenidos, las describan brevemente. Al ser una pregunta abierta, el abanico de respuestas es amplio: incluyen tanto una concreción del tipo de experiencia llevada a cabo como la reacción del profesorado a dicha experiencia. Por consiguiente, los datos que se presentan a continuación se han agrupado bajo dichas categorías. En cuanto a la descripción propia de la experiencia, tal y como se observa en la Figura 5, entre las respuestas más destacadas, los profesionales han vinculado el trabajo basado en contenidos a su participación en proyectos internacionales (por ejemplo, la participación en hermanamientos con centros educativos europeos a través del programa *eTwinning*, *Mediterrània*, entre otros), con un porcentaje del 14% de los encuestados. Algunos docentes hacen referencia a las fuentes online que han utilizado para la realización de actividades temáticas: 'Utilizamos la página de Internet del *British Council* o *Breaking News English*, el alumnado recibe muy bien este tipo de actividades *online*²⁷' o bien 'Hemos trabajado haciendo proyectos en clase basados en buscar información por Internet de ciudades inglesas'. También se ha destacado la creación de materiales de aprendizaje por parte del alumnado (14%) en torno a un tema concreto (por ejemplo, la salud, los deberes y derechos de los estudiantes, etc.). A tal efecto se añade lo siguiente: 'Elaboración de una encuesta a los turistas de habla inglesa y realización de un póster con gráficos sobre las respuestas' y 'Realización de un diccionario visual organizado por campos semánticos'. Del mismo modo, entre las experiencias llevadas a cabo, se comenta la utilización de páginas web para aprender lengua inglesa con un 4,44%, e incluso la elaboración de revistas en inglés, aunque con un porcentaje más bajo (2%).

²⁷ Las citas del profesorado encuestado que se incluyen en el presente artículo han sido originalmente escritas en lengua catalana, si bien los autores del artículo las han traducido al castellano para facilitar su comprensión.

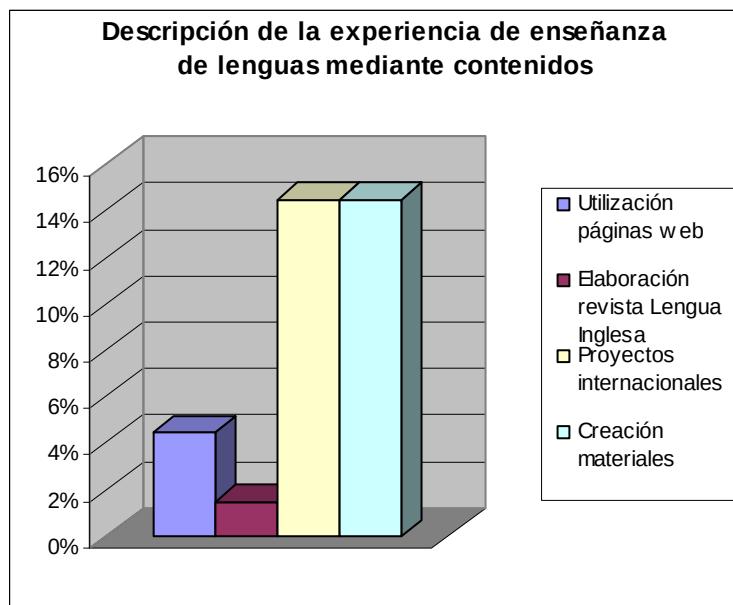


Figura 5. Experiencia del profesorado de métodos basados en contenidos

En cuanto a la realización de experiencias con métodos de aprendizaje basados en contenidos, el profesorado hace balance de lo que han supuesto dichas experiencias comentando tanto aspectos positivos como negativos (ver Figura 6). En concreto, en cuanto a los primeros, un 12% considera que, si bien dichas experiencias llevan demasiado tiempo, sus resultados son positivos. Por ejemplo, los docentes comentan: 'A veces [estas experiencias] te llevan más tiempo del que tienes' y a la vez '[Este enfoque] me ha demostrado que, con grupos reducidos y con una tarea bien guiada, funciona de forma muy positiva'. Otro aspecto positivo que el profesorado apunta es que dichos enfoques potencian el trabajo en grupo (8%). Concretamente: 'Se pueden hacer las actividades en grupo y de este modo se fomenta el trabajo en equipo' o 'Pueden fomentar el trabajo en grupo y el autoaprendizaje de los alumnos'. Del mismo modo, el profesorado también señala que estos enfoques metodológicos sirven para trabajar temas muy específicos posibilitando el que los estudiantes trabajen por su cuenta (7%). Varios docentes mencionan al respecto que: 'Los alumnos trabajan los contenidos o temas que más les interesan y se sienten más a gusto con la asignatura' o bien: 'Parece que asimilen mejor los contenidos cuando las actividades tienen una utilidad para ellos'. Igualmente, el profesorado también señala como ventajas de trabajar con estos enfoques basados en contenidos la posibilidad de propiciar un aprendizaje más autónomo (3,5%) y el fomento del autoaprendizaje (3,5%). Un escaso porcentaje apuntó como ventaja la posibilidad no sólo de aprender la lengua meta sino también de aprender otros contenidos (2,5%), al igual que la conveniencia de utilizar dichos enfoques con determinada frecuencia (2%).

En cuanto a los inconvenientes encontrados, globalmente éstos tienen un porcentaje muy bajo en relación al número total de encuestados que han respondido esta pregunta. Concretamente, parte del profesorado considera que es mejor la teoría que la práctica de dicho enfoque metodológico, apuntando, por ejemplo, la dificultad que supone evaluar al alumnado después de llevar acabo experiencias de aula bajo este enfoque (2,5%). De forma similar, se apunta el escaso número de docentes que pone en práctica dichos enfoques. Por último, un porcentaje muy bajo del profesorado

encuestado (1%) también afirma haber trabajado alguna vez bajo este enfoque sin repetir la experiencia.

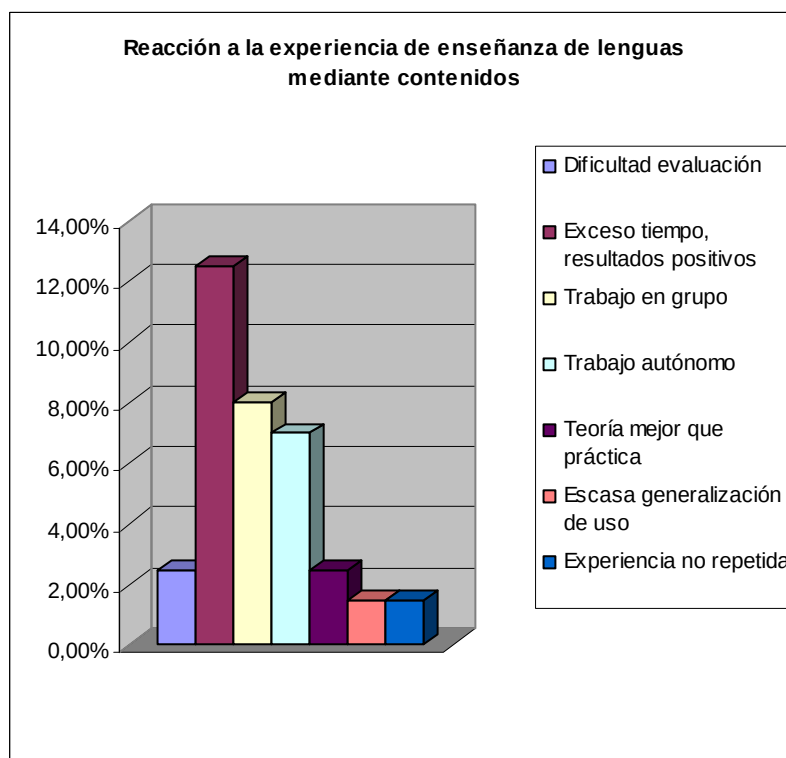


Figura 6. Reacción del profesorado a métodos basados en contenidos

En cuanto a las ventajas de los enfoques basados en contenidos en comparación con métodos más tradicionales, el profesorado en la pregunta 6, como se observa en la Figura 7, señala como principal ventaja de dichos enfoques el acercamiento a contextos reales y conocidos (18%), por ejemplo, apuntando que: 'Este tipo de trabajos permite al alumno utilizar la lengua en un contexto más parecido a las situaciones comunicativas reales' o bien: 'Te puedes acercar a la lengua de una manera más viva, real, a veces sin ser demasiado consciente de que lo estás haciendo'. Como segunda ventaja aparece la potenciación de un aprendizaje más activo y satisfactorio (14%): 'Los alumnos son más creativos y participan de una manera más dinámica en su aprendizaje' y también que: 'Permiten poner en práctica las cuatro destrezas e incluso los alumnos con dificultades en lenguas extranjeras tienen un papel activo'. Un tercer punto a favor es el incremento de la motivación del alumnado (7%). Así pues: 'Aumenta la motivación si se parte de contenidos motivadores'; 'Han facilitado mucho la tarea docente y han fomentado mucho la motivación'; 'Aumenta la espontaneidad y la motivación a la hora de aprender una lengua'. Con el mismo porcentaje (7%), el profesorado también señala como ventaja el atractivo que los contenidos específicos de las tareas despiertan entre los estudiantes, apuntando que: 'Pueden ser más divertidos y motivadores para los alumnos, todos pueden participar indistintamente de su nivel de competencia en lengua inglesa'.

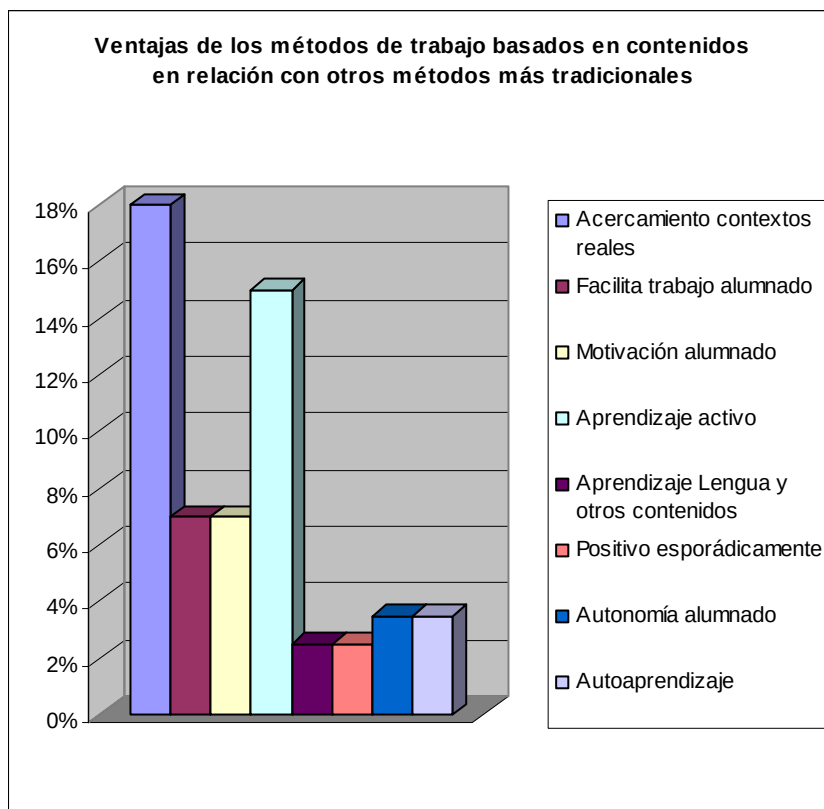


Figura 7. Ventajas de métodos de enseñanza basados en contenidos

En cuanto a desventajas de los enfoques basados en contenidos, las respuestas a la pregunta 7, tal y como se desprende de la Figura 8, indican que la actitud de los estudiantes puede no ser positiva en ocasiones (13%), ya que: 'A veces hay alumnos que no trabajan tanto y se dispersan'. Otra desventaja es que la organización de actividades basadas en contenidos lleva demasiado tiempo al profesorado (12%); por ejemplo: 'Puede conllevar mucho tiempo de preparación previa', si bien algún profesor comenta que: 'Aparte del tiempo que necesito para realizar las tareas, los resultados que he obtenido han sido positivos'. Otra percepción negativa es la escasez de recursos técnicos disponibles en los centros escolares para poder llevar a cabo dichas prácticas docentes (10%). En cuanto a la relación entre contenidos y lengua inglesa, algunos docentes indican que queda poco tiempo para centrarse en la lengua (9%): 'Los alumnos deberían tener una hora semanal más para hacer actividades abiertas y más creativas', ya que 'Tres horas semanales de clase es muy poco'. También consideran que, en consecuencia, las estructuras básicas del idioma no se desarrollan adecuadamente (7%), por ejemplo, cuando comentan que: 'La corrección gramatical y el conocimiento de estructuras básicas no se desarrolla de manera tan profunda como con otros tipos de aprendizaje más estructuralistas y repetitivos' o bien que: 'Falla la corrección de estructuras gramaticales, cuesta llevarlas a cabo con este estilo de trabajo'. Del mismo modo, sugieren que para beneficiarse de estos enfoques los estudiantes necesitan haber alcanzado un nivel intermedio de inglés: 'Para poderlo hacer los alumnos deben tener un nivel medio. No se puede hacer con alumnos que comiencen de cero' o bien que: 'Son métodos un poco difíciles para alumnos con un bajo nivel de lengua extranjera', y que: 'Este método me ha funcionado con grupos con buen nivel y ganas de aprender'. El alumnado percibe el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante contenidos como una tarea que conlleva gran implicación por su

parte (4,5%). Por último, otras desventajas son la falta de originalidad de los trabajos realizados por el alumnado debido a la facilidad que éstos tienen para copiar contenidos de otras fuentes o recursos, principalmente de Internet (2,5%), o bien la dificultad que supone para el profesorado la evaluación de las tareas realizadas bajo dicho enfoque, principalmente por el riesgo de evaluar de forma subjetiva (2,5%), comentario ya mencionado en la pregunta 4.

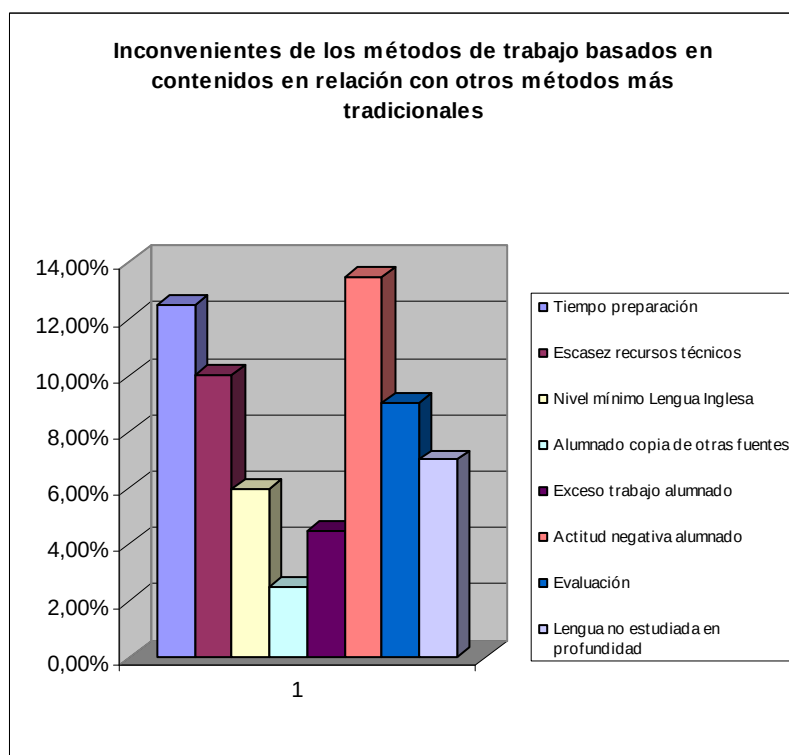


Figura 8. Inconvenientes de los métodos de enseñanza basados en contenidos

6. Conclusiones

Las conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos del estudio realizado revelan que más de la mitad del profesorado encuestado de educación secundaria de las Islas Baleares afirma conocer métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en contenidos, los considera superiores en efectividad a otros métodos de enseñanza de lenguas, pero, sin embargo, no los lleva a la práctica con demasiada frecuencia.

De entre el profesorado encuestado que sí ha puesto en práctica de algún modo dichas opciones metodológicas, la mayoría las evalúa positivamente ya que favorecen el trabajo en grupo, el desarrollo del trabajo autónomo, la obtención de buenos resultados, y el incremento de la motivación del alumnado mediante un aprendizaje más activo que conlleva conocer diversas realidades contextuales a partir de la especificidad temática de las actividades. Tal y como comenta Coyle (2006, p. 11), la evidencia científica existente demuestra que la enseñanza integrada de contenidos y lengua aumenta en efecto la competencia lingüística de los aprendices así como su motivación y autonomía, además de despertar su consciencia cultural, entre otros aspectos. Las percepciones del profesorado en cuanto a los posibles beneficios de este enfoque coinciden, por tanto, con las aportaciones de la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Por otro lado, el profesorado apunta que trabajar bajo dicho enfoque supone demasiado tiempo de preparación, dificultades de evaluación, y la necesidad de que el alumnado tenga un nivel intermedio de lengua inglesa para poder realizar sin dificultad tareas con un contenido temático determinado.

Entre las nuevas líneas de trabajo que está poniendo en marcha el equipo de investigación, se plantea llevar a cabo un estudio de entornos de aprendizaje AICLE que ponga de relieve los posibles logros lingüísticos de este enfoque en comparación con la instrucción formal convencional, así como aspectos cualitativos que lo caracterizan, con alumnado de educación secundaria de nuestra comunidad²⁸. Por ello el estudio aquí presentado aporta una información de base relevante sobre el estado de implantación de la enseñanza basada en contenidos desde la perspectiva del profesorado, lo que da buena cuenta del camino que falta todavía por recorrer en esta dirección.

²⁸ Agradecemos la financiación del Ministerio de Educación y Ciencia para llevar a cabo el proyecto de investigación I+D *Contexto, Contacto y Lenguas* ('COLE', ref. HUM2007-66053-C02-02) en coordinación con la Universitat Pompeu Fabra.

Referencias bibliográficas

- Brinton, D., Snow, M. y Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Harlow, Essex: Longman. 2-28.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of Practice. *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. APAC Monographs, 6.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism and Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2005). *Immersion Classrooms as Language Learning Environments: Applied Linguistics Perspectives*. Postdoctoral Thesis. University of Vienna.
- Dalton-Puffer, C. y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27 (2), 241-267.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Donato, R. y D. McCormick. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *Modern Language Journal* 78, 453-464.
- Escobar, C. (2006). Algunes formes d'intervenció en la formació plurilingüe. En L. Nussbaum y V. Unamuno (Eds.), *Usos i competències multilingües d'escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 135-167.
- European Union. (1995). White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Com (95) 590 final, 29 November 1995.
- Gaine, C., Hällgren, C., Pérez, S., Salazar, J. y Weiner, G. (2003). Eurokid: an Innovative Pedagogical Approach to Developing Intercultural and Anti-racist Education on the Web. *Intercultural Education* 14 (3), 317-329.

-
- García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. (Eds.). (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
 - Gass, S. M. (2005). Input and interaction. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. 224-255.
 - Gass, S. M., Mackey, A. y Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. Introduction to the special issue. *Modern Language Journal* 82: 299-307.
 - Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. New York, NJ: Harper & Row.
 - Hall, J. K. y Verplaetse, L. S. (Eds.). (2000). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
 - Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
 - Lantolf, J. (Ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
 - Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland: UniCOM Continuing Education Centre.
 - Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1-40.
 - Nikula, T. (2002). Teacher talk reflecting pragmatic awareness: A look at EFL and content-based classroom settings. *Pragmatics* 12: 447-476.
 - Pérez Vidal, C. (2007). The need for focus on form in content and language integrated approaches: an exploratory study. En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. Moore (Eds.), *Models and Practice in CLIL*. Volumen monográfico de RESLA. 39-54.
 - Snow, M. A. y Brinton, D. M. (Eds.). (1997). *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains: Addison Wesley Longman.
 - Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 234-250.

- Swain, M. (1997). The output hypothesis, focus on form and second language learning. En V. Berry, B. Adamson and W. Littlewood (Eds.), *Applying Linguistics: Insights into Language in Education*. Hong Kong: English Centre, University of Hong Kong, 1-21.
- Swain, M. y S. Lapkin. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- Sylvén, L. K. (2004). Teaching English or English teaching? On the effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition. PhD Dissertation. Göteborg University.

Anexo I



Universitat de les
Illes Balears

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA BASADA EN CONTENIDOS

(Profesorado)

El objetivo de este cuestionario es conocer tu grado de familiarización con el aprendizaje de lenguas a través de contenidos curriculares. Es importante que contestes con sinceridad.

¡Gracias por tu colaboración!

Centro:
Niveles:
Años de experiencia docente:
Sexo: ☐ mujer ☐ hombre

1. ¿Conoces métodos de enseñanza de idiomas que se fundamenten en contenidos? Por ejemplo: aprendizaje por proyectos; aprendizaje por tareas; enseñanza de lengua basada en contenidos; enseñanza integrada de contenidos y lengua. (Marca con una X):

No he oído hablar de ello	
He oído hablar de ello, pero no estoy familiarizado con este tipo de métodos	
He asistido a cursos de formación sobre alguno de estos métodos	
Tengo formación sobre alguno de estos métodos y estoy familiarizado con sus aplicaciones	
Conozco muy bien alguno de estos métodos	

2. ¿Has trabajado alguna vez utilizando alguno de los métodos antes citados? (Marca con una X):

Nunca	
Alguna vez lo he intentado, pero generalmente aplico otros métodos	
Es una manera de trabajar que utilizo frecuentemente, aunque no de manera exclusiva	
Siempre. De hecho, es mi método de trabajo habitual	

3. Si has utilizado métodos de enseñanza de idiomas que se fundamentan en contenidos, marca con una X de qué tipo son:

Trabajo por proyectos	
Trabajo por tareas	
Aprendizaje basado en contenidos	
Aprendizaje integrado de contenidos y lengua	

4. En el caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿nos puedes describir sucintamente tu experiencia?:

.....
.....
.....

5. ¿Cómo valoras la afirmación siguiente?:

“Los métodos de trabajo basados en contenidos son más efectivos que otros para el aprendizaje del inglés”.

Marca con una X tu respuesta:

totalmente en desacuerdo	en parte en desacuerdo	indiferente	en parte de acuerdo	totalmente de acuerdo
--------------------------	------------------------	-------------	---------------------	-----------------------

6. ¿Qué ventajas crees que tienen en relación con otros métodos más tradicionales?

.....
.....
.....
.....

7. ¿Puedes señalar algún inconveniente?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE)

Resum

Aquest article tracta sobre l'enfocament AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengües) o, en la denominació anglesa, CLIL (Content and Language Integrated Learning). Es realitza una breu introducció sobre l'evolució dels diferents enfocaments que s'han utilitzat per a l'ensenyament de les llengües, per passar directament a definir què és AICLE, quins són els seus fonaments teòrics, els avantatges que comporta per a l'alumnat i el professorat. A més s'explica en què consisteix el "CLIL matrix" de J. Cummins a l'hora de tenir-lo en compte a l'hora de dissenyar activitats que contenguin llengua i continguts curriculars. Finalment s'exposa la situació actual a Europa i s'ofereixen diverses adreces de planes web on es pot trobar més informació sobre el tema.

Paraules clau:

AICLE, CLIL, CLIL matrix, BICS, CALP

Resumen

El artículo trata sobre el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) o, en su denominación inglesa, CLIL (Content and Language Integrated Learning). Se realiza una breve introducción sobre la evolución de los distintos enfoques que se han utilizado para la enseñanza de las lenguas para pasar directamente a definir qué es AICLE, cuáles son sus fundamentos teóricos, las ventajas que comporta para el alumnado y el profesorado. También se explica en qué consiste el "CLIL matrix" de J. Cummins para tenerlo en cuenta a la hora de diseñar actividades que contengan lengua y contenidos curriculares. Finalmente se expone la situación actual en Europa y se ofrecen diferentes direcciones de páginas web donde se puede encontrar más información sobre el tema.

Palabras clave

AICLE, CLIL, CLIL matrix, BICS, CALP

Rosa Aliaga Ugarte

Per citar l'article

"Aliaga, R. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PAGINES 129-138. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/aliaga/index.html en (poner fecha)"

Si echamos la vista atrás, nos daremos cuenta de lo mucho que ha cambiado la situación en materia de enseñanza de lenguas extranjeras durante los últimos cincuenta años. Y digo en enseñanza de lenguas, que no en aprendizaje, pues las lenguas las hemos aprendido siempre de la misma forma, cuando las utilizamos para aprender, para comunicarnos, para expresar nuestros sentimientos y estados de ánimo, etc. De nada servía la memorización de largas listas de vocabulario, de reglas gramaticales o de diálogos artificiales, tan típicas en los años sesenta y setenta, para lograr desenvolvernarnos más tarde en pleno Picadilly Square.

Estos enfoques gramaticales o funcionales eran muy comunes en nuestras escuelas. Las lenguas eran tratadas como un objeto de estudio y su enseñanza se centraba en su naturaleza sistemática y normativa. Se daban prioridad a aspectos fonológicos, gramaticales, léxicos o morfológicos y se centraban en el conocimiento que el estudiante poseía sobre el código de la nueva lengua y sobre el discurso del texto (Michael Breen, 1996).

Más adelante, durante las décadas de los 70 y 80, los programas de inmersión iniciaron su andadura y hacia la década de los 80 la edad para el inicio del aprendizaje de las lenguas extranjeras se adelantaba considerablemente en algunos países. En esa época empezaríamos a familiarizarnos con el aprendizaje por tareas (Task Based Teaching), con la autonomía de aprendizaje y con todo aquello relacionado con la “competencia comunicativa” y con los “enfoques comunicativos”: la lengua deja de ser solamente un objeto de estudio en sí mismo, y pasa a ser también un instrumento de aprendizaje, es decir, una herramienta muy válida para comunicarse y, en nuestro contexto escolar, para aprender otras cosas. Esas “otras cosas” a las que nos referimos constituyen dentro del programa AICLE los contenidos curriculares de otras áreas o materias. La idea de *use language to learn and learn to use language* (utilizar la lengua para aprender y aprender a utilizar la lengua) es la base fundamental de dicho enfoque.

En los años 90 la Comisión Europea realizó una serie de recomendaciones para que los sistemas educativos de los distintos países europeos garantizaran el aprendizaje de dos lenguas extranjeras como mínimo al terminar la enseñanza obligatoria. Para lograr ese objetivo, los responsables de las políticas lingüísticas y los expertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas han ido desarrollando diversos planes de acción, entre los que debemos resaltar el que aquí tratamos. AICLE supone una mejora en la práctica educativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto escolar pues ofrece una solución al problema de cómo conseguir el objetivo arriba mencionado sin tener necesidad de incrementar el horario escolar del alumnado.

Definir AICLE puede resultar complejo, debido a su naturaleza dinámica y a su adaptación a cada contexto donde se aplica. La profesora Do Coyle, de la Universidad de Nottingham (2006), señala claramente lo que NO se puede considerar como AICLE.

Según la autora, no se considera AICLE:

al modelo canadiense de inmersión estrictamente hablando, sino a un enfoque más flexible dentro de nuestro contexto europeo que presenta una variedad de modelos que responden a diversas situaciones y demandas;

tampoco es un planteamiento que persiga reforzar la enseñanza de contenidos concretos de materias o áreas particulares ya vistos en la lengua primera, sino que tendría como objetivo inicial el aprendizaje de esos nuevos contenidos de cada materia;

por la misma razón, tampoco es una metodología que tenga como objetivo solamente el aprendizaje de una lengua tomando como excusa los contenidos curriculares de otras áreas o materias;

no es una amenaza para el profesorado de áreas no lingüísticas. Aunque en algunos centros se plantee de esta forma, el perfil ideal de un profesor AICLE es aquel que es especialista tanto en una materia determinada como en la enseñanza de lenguas;

no es un enfoque que plantee enseñar en la lengua extranjera lo que los alumnos ya saben en su lengua materna...

...ni enseñar lo que el alumnado necesita saber pero en una lengua diferente (si se supone que esa lengua diferente ya la "dominan");

tampoco se trata de una moda pasajera;

no es un programa bilingüe, en su sentido tradicional...

...ni tampoco es un programa elitista, dirigido al alumnado más aventajado. Al contrario, al poner énfasis tanto en la lengua como en el contenido, es muy adecuado para todo tipo de alumnado.

¿Qué es pues AICLE? El "European Network of Administrators, Researches and Practitioners (Euroclit 1990) lo definió como:

...aquella actividad en la que la lengua extranjera se usa como herramienta en el proceso de aprendizaje de un contenido curricular (asignatura / área / materia) no lingüístico y en la que tanto la LENGUA como el CONTENIDO tienen un papel igual de importante.

La definición misma "dibuja una especie de paraguas que abarca muchas prácticas que tienen en común que tanto la lengua como el contenido tienen el mismo protagonismo" (Marsh, 2002).

La puesta en práctica del enfoque metodológico que AICLE propone puede variar por la edad del alumnado al que está dirigido, por su entorno sociológico y según los objetivos que se persigan. En toda Europa existen muchas prácticas variadas en torno a AICLE que difieren tanto por la edad de implementación del programa como por las lenguas con las que se quiere trabajar. Puede consistir bien en la introducción de una o dos lenguas extranjeras en un sistema educativo monolingüe, o en el tratamiento de las lenguas en general en sistemas bilingües o trilingües para potenciar la capacidad plurilingüe en el alumnado y resaltar su diversidad lingüística. Puede abarcar desde programas que suponen solamente unas horas a la semana hasta módulos intensivos de varios meses de duración. Puede implicar desde cuentos infantiles hasta temas de geografía, peluquería, aerodinámica, etc. Y a su vez, puede incluir trabajos por proyectos, cursos específicos para la preparación de exámenes, prácticas de laboratorio, investigaciones matemáticas, etc. Y, como ya hemos mencionado más

arriba, el alumnado participante no tiene por qué ser exclusivo ni elitista con respecto al nivel de conocimiento de la segunda o tercera lengua que se trabaja. Precisamente lo que AICLE ofrece es una variedad muy amplia de formas de aprender las lenguas donde los diferentes niveles y estilos de aprendizaje se adaptan a las necesidades del alumno.

Desde el punto de vista del alumno, las ventajas del enfoque AICLE son varias (D. Wolff, 2007):

El alumnado de AICLE es, en general, mejor aprendiz de lenguas que el resto, pues al hacerlo a través de contenidos curriculares, procesan la lengua de una forma más profunda e intensa y con mayor nivel cognitivo que un estudiante de lengua extranjera tradicional.

Así mismo, el alumnado de AICLE es, en general, mejor aprendiz de contenidos curriculares que el alumnado que cursa las materias en su L1. El contenido curricular que se presenta o trabaja en una lengua que no se domina exige un esfuerzo cognitivo mayor de comprensión, entendimiento y de producción (sea oral o escrita).

El alumnado de AICLE realiza más tareas en el aula que están conectadas con la vida real, que el alumnado que sigue un curso tradicional, tanto de lengua como de materia no lingüística. El alumnado aprende a desenvolverse en contextos específicos de cada materia en la lengua extranjera, lo que le servirá enormemente en su futura vida profesional.

La metodología utilizada en AICLE obliga a la utilización de recursos diversos, al trabajo en grupo, a saber resolver cuestiones de forma autónoma, a utilizar estos recursos para hacerse entender de una forma sencilla pero clara.

Según el mismo autor, también son diversas las ventajas para el profesorado:

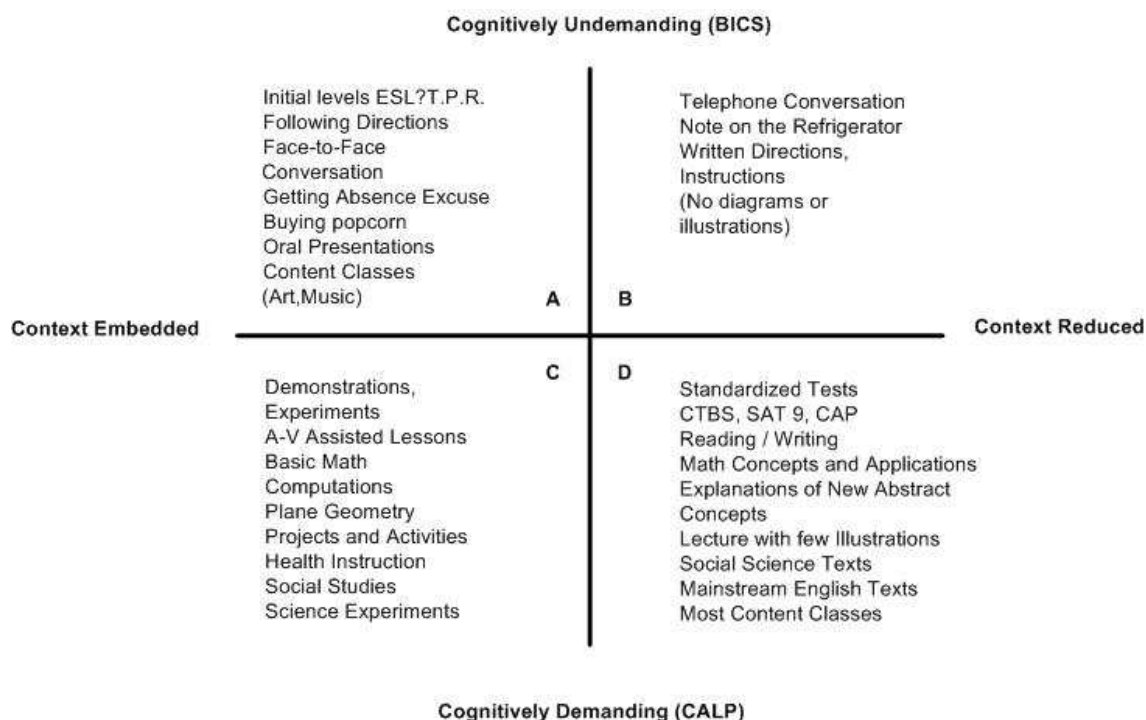
El profesorado de lenguas se da cuenta de la importancia que tiene el contenido curricular en el proceso de aprendizaje de una lengua como agente motivador y como facilitador del andamiaje en la elaboración de textos orales o escritos; y, a su vez, el profesorado de áreas o materias ve claramente la importancia que tiene el uso de la lengua cuando se trata de adquirir conceptos nuevos y de demostrar que se han aprendido. El profesorado AICLE va por delante de sus colegas al integrar de una forma natural estos dos aspectos.

Se aprende a desarrollar y a utilizar un enfoque metodológico acorde a cada contexto de aprendizaje y se potencia de forma natural el trabajo en grupo, el trabajo por proyectos y otras formas de aprendizaje interactivo. Una sesión de AICLE difiere mucho de la clase tradicional centrada en el discurso del profesor y con un alumnado pasivo y meramente receptor.

El profesorado AICLE es visto como agente y promotor de una dimensión europea en el proceso de enseñanza-aprendizaje, participa en foros internacionales y comparte sus logros, producciones, ideas, etc. con otros colegas que realizan la misma labor pero en otro lugar de Europa.

Y, por último, Dieter Wolf remarca las diferencias que existen entre un centro convencional y uno que utiliza el enfoque AICLE: son vistos como escuelas modernas, que han adoptado una forma de trabajar que prepara a sus alumnos para la vida futura, donde la cooperación entre el profesorado es fundamental y donde su proyección europea e internacional es evidente.

El profesorado que imparte lengua y contenidos de una forma integrada en su aula tiene presente lo que Cummins (1984) llamó “the CLIL matrix” a la hora de diseñar sus actividades:



Gráfica 1

El eje vertical diferencia las actividades donde la nueva lengua se presenta en un contexto rico en información no lingüística (*context embedded*) de las que presentan la lengua sin ese soporte de ayuda (*context reduced*). El eje horizontal divide el grado de exigencia cognitiva que se le pide al aprendiz: en la zona superior estarían las que no exigen un reto cognitivo alto, y en el inferior las que exigen un esfuerzo cognitivo considerable.

Mezclando los dos ejes nos saldrían cuatro tipos de actividades:

A: actividades donde el nivel de la lengua no es alto y que se presentan con mucho apoyo visual o ilustrativo. Ejemplos de estas actividades son las que realizamos en los inicios de enseñanza de una lengua, donde utilizamos gestos, *flashcards*, gráficas, etc para hacer más comprensible la lengua.

B: actividades donde sigue habiendo un gran apoyo no lingüístico, pero donde el nivel del contenido es más exigente. Por ejemplo, trabajos de ciencias sociales donde el alumnado tenga que confeccionar murales, carteles, librillos con fotografías y gráficos, etc.

C: actividades de bajo nivel cognitivo, pero donde el contexto en el que se desarrollan es limitado (no hay apoyo visual o de otro tipo no lingüístico). Una conversación telefónica sencilla es el ejemplo más utilizado para ilustrar este tipo de actividades.

D: finalmente, tendríamos las actividades que suponen un proceso cognitivo superior y donde el nivel de lengua que se demanda es también alto: la mayoría de las sesiones de áreas o materias realizadas en lengua extranjera, cursos en la Universidad, etc.

Volviendo al gráfico 1, en la parte superior del eje vertical aparecen las siglas BICS. Es lo que Cummins llama *Basic Interpersonal Communicative Skills*; en la parte inferior de dicho eje aparece CALP o *Cognitive Academic Language Proficiency*. El objetivo final sería llevar al alumnado del cuadrante A, donde tiene unas mínimas nociones de la nueva lengua para poder comunicarse, al cuadrante D, donde debe enfrentarse a tareas que le suponen un reto cognitivo considerable utilizando un nivel de lengua aceptable. AICLE se enmarcaría en el cuadrante B y nos ayudaría a conseguir exitosamente este objetivo.

El enfoque AICLE está muy extendido en Europa. La Comisión Europea, a través de su organismo EURYDICE, publicó un estudio con el título *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, donde se presentan diversos datos sobre la aplicación de AICLE en los distintos países europeos. Dicho estudio puede verse en internet (www.eurydice.org) y supone una herramienta de información muy útil para todo aquel que quiera saber cómo se está aplicando en nuestros países vecinos.

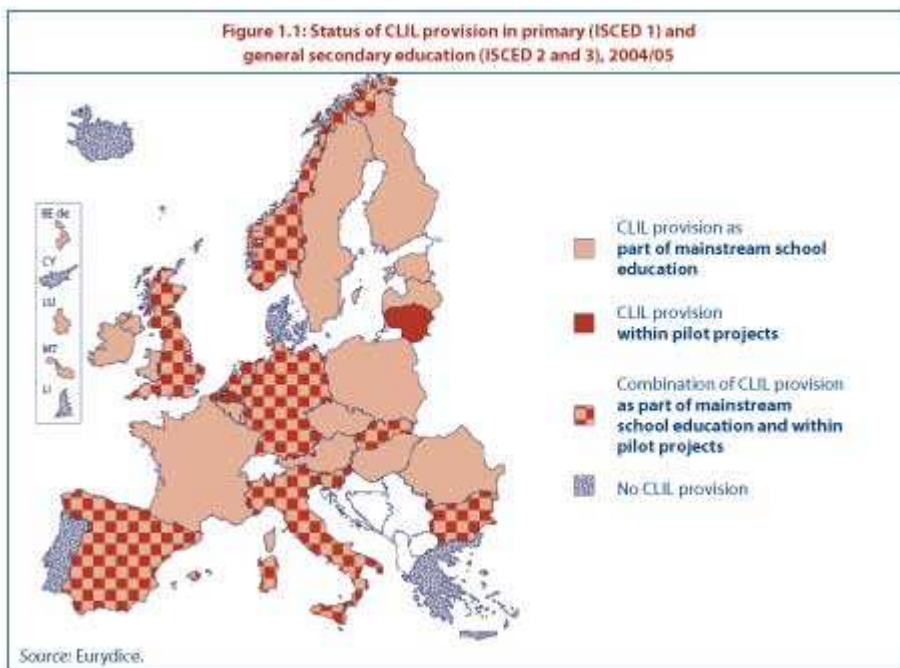


Gráfico 2

Por ejemplo, señala a Francia, Irlanda, Suecia, Finlandia, Polonia, Austria, Hungría o Rumanía como países donde la implantación de AICLE forma parte del currículo general; a España, Italia, Alemania, Gran Bretaña, Noruega y Bulgaria como países que lo aplican tanto como parte del currículo general, como en forma de experiencias piloto; y señala solamente a Grecia, Portugal y Dinamarca como países que no lo aplican de forma sistemática.

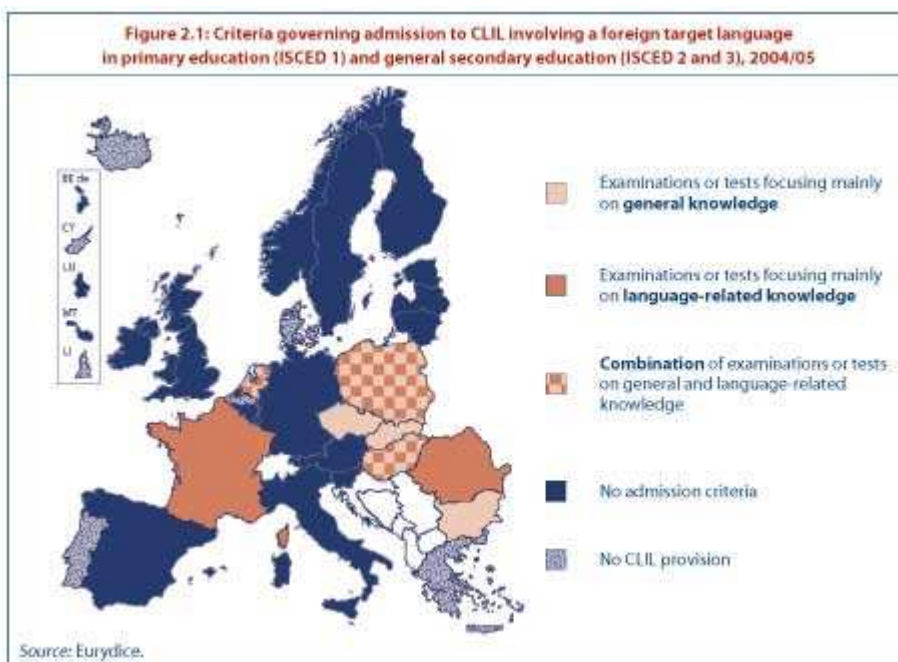


Gráfico 3

En cuanto al criterio de admisión del alumnado que quiera cursar alguna materia en lengua extranjera, señala que en países como España, Alemania, Italia, Gran Bretaña, Noruega, Suecia o Finlandia, no existe un examen ni una prueba de admisión, mientras que en países como Francia o Rumania se les realiza una prueba de conocimiento de la lengua, y en la República Checa, Eslovaquia o en Bulgaria el alumnado debe pasar una prueba de conocimientos generales.

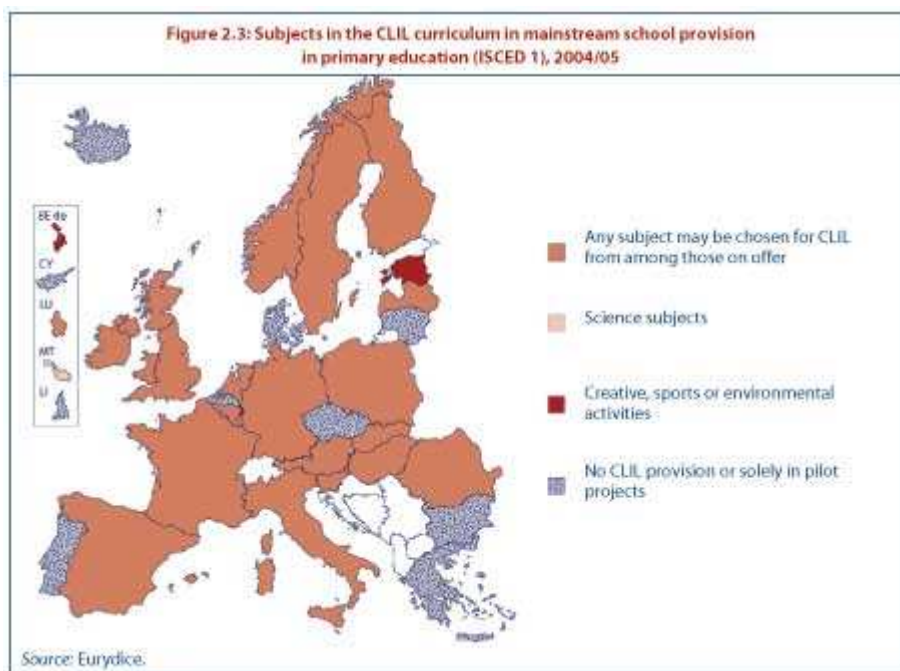


Gráfico 4

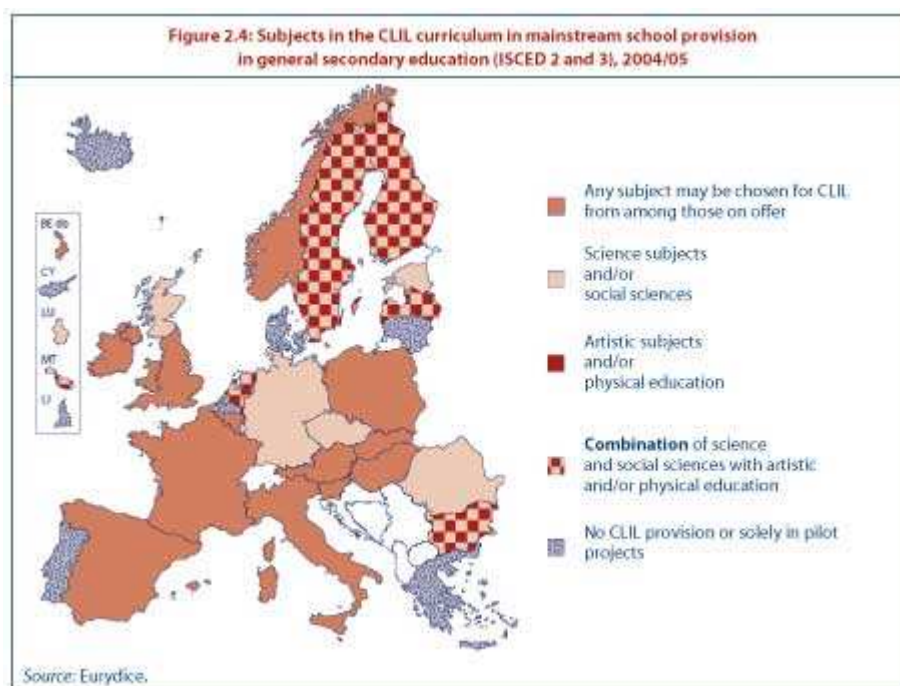


Gráfico 5

Los países europeos también difieren con relación a las áreas o materias elegidas para el enfoque AICLE. La mayoría no tiene un criterio específico para la Educación Primaria, y, para la Educación Secundaria, hay países que eligen o bien áreas de Ciencias Sociales y/o Naturales (Alemania, República Checa, Escocia o Rumania) y

países que, además de estas últimas, también incluyen áreas artísticas o de Educación Física.

El documento presenta más información complementaria: el tiempo que se dedica a la lengua extranjera en cada país, las certificaciones que el alumnado recibe, la certificación que se le pide al profesorado, la formación que se les ofrece, etc.

Este estudio está basado en los datos recogidos durante el año 2005, y es seguro que las cifras aquí presentadas han aumentado notablemente. AICLE se está extendiendo enormemente, son muchos los proyectos que se han puesto en marcha alrededor de este enfoque, las comunidades virtuales que están en marcha son muy activas (www.factworld.info ; <http://www.euroclil.net> ; CCN – CLIL Cascade Network en breve...) y existe un interés creciente dentro de la comunidad educativa en implantarlo en los centros educativos.

Para terminar, quiero resaltar que AICLE supone una práctica educativa buena y de calidad, y es por ello que animo a los docentes que todavía se muestran escépticos y reticentes, a consultar los diversos libros que se han publicando recientemente sobre el tema, con descripciones de experiencias muy interesantes (ver David Marsh / Dieter Wolf, 2007; Dalton-Puffer / Smit 2007; Dalton-Puffer, 2007) y, por supuesto, a intentarlo en sus clases. Su alumnado seguro que lo agradecerá.

Referencias bibliográficas

- Breen, Michael (1996, enero/marzo). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62.
- Coyle, Do (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *APAC Monographs*, 6, 5-29.
- Cummins, Jim. (1984) Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, Christiane, Smit, Ute (eds.) (2007) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007) Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. New York, Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, David. (2002) CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Marsh, David, Wolff, Dieter (eds.) (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2007). Bridging the gap between school and working life. Dentro de David Marsh & Dieter Wolff (Ed.) *Diverse contexts – Converging goals: CLIL in Europe* (pp15-25). Frankfurt: Peter Lang.

Parlar i escriure per aprendre Ciències Socials. Les competències lingüístiques i la formació democràtica dels joves

Resum

Partim del convenciment que el llenguatge és l'instrument fonamental de la comunicació i que el domini de les competències lingüístiques permet expressar i compartir el que s'ha après. En la mesura que els estudiants comparteixen i contrasten els seus coneixements, les seves opinions i els seus dubtes amb altres companys, tenen més possibilitats de comprendre i d'interpretar com és la societat on viuen. Ens referim, de manera especial, a aquelles competències lingüístiques que són més habituals en l'aprenentatge de les CS, com ara: la descripció, l'explicació, la justificació, la interpretació i l'argumentació, que són la base de la formació democràtica dels joves. Qui té capacitat per raonar, justificar i defensar els seus punts de vista i per saber escoltar i respectar les opinions dels altres, té les bases per rebutjar dogmatismes i per participar activament en una societat democràtica.

Paraules clau

competències lingüístiques, ciències socials, educació per a la ciutadania, competències bàsiques, formació democràtica

Resumen

Partimos del convencimiento de que el lenguaje es el instrumento fundamental de la comunicación y que el dominio de las competencias lingüísticas permite expresar y compartir lo que se ha aprendido. En la medida que los estudiantes comparten y contrastan sus conocimientos, sus opiniones y sus dudas con otros compañeros tienen más posibilidades para comprender e interpretar como es la sociedad donde viven. Nos referimos, de manera especial a aquellas competencias lingüísticas más habituales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, como son: la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, que son la base de la formación democrática de los jóvenes.

El que tiene la capacidad para razonar, justificar y defender sus puntos de vista y de saber escuchar y respetar las opiniones de los demás, tiene las bases para rechazar dogmatismos y para participar activamente en una sociedad democrática.

Palabras clave

Competencias lingüísticas, ciencias sociales, educación para la ciudadanía, competencias básicas, formación democrática

Neus González, Universitat Autònoma de Barcelona
Dolors Bosch, IES Joaquina Pla Farreras, Sant Cugat del Vallès
Montserrat Casas, Universitat Autònoma de Barcelona

Per citar l'article

"González, N., Bosch, D., Casas, M. (2008). Parlar i escriure per aprendre Ciències Socials. Les competències lingüístiques i la formació democràtica dels joves. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 139-170. Consultado en

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/bosch_glez_casas/index.html en (poner fecha)"

1. Antecedents de la investigació

Per trobar els arrels més properes d'aquesta investigació ens hauríem de situar a la última dècada del segle passat. Pilar Benejam, era directora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Es constituí un grup de treball, coordinat per Jaume Jorba i Àngels Prat, en el que hi participà professorat de diferents disciplines per estudiar i treballar en l'ús de la llengua en les diferents àrees curriculars.

En el curs 1999-2000, es creà un grup de treball format per professorat de la UAB a i de diferents centres d'Educació Secundària, tots ells amb una llarga experiència docent. La preocupació general del grup era aprofundir sobre els continguts curriculars de les Ciències Socials (CCSS) en l'Educació Secundària Obligatoria (ESO), per analitzar i aprofundir sobre què calia aprendre des de tres perspectives: des de el saber, des de el saber fer i estar i des del saber conviure amb els altres.

En el curs 2000-01 es consolida i s'amplia el grup. Es concreta el treball en una investigació que pretenem presentar en aquest article²⁹. La investigació se centra en les competències lingüístiques que els estudiants haurien d'adquirir per aprendre i comunicar CCSS i també en proposar estratègies i propostes àgils, senzilles, útils i assequibles per a facilitar la seva generalització i aplicació en l'ensenyament de les CCSS, en contextos diversos.

Partim del convenciment que el llenguatge és l'instrument fonamental de la comunicació i que el domini de les competències lingüístiques permet expressar i compartir el que s'ha après. En la mesura que els estudiants comparteixen i contrasten els seus coneixements, les seves opinions i els seus dubtes amb altres companys, tenen més possibilitats de comprendre i d'interpretar com és la societat on viuen.

Ens referim, de manera especial a aquelles competències lingüístiques que són més habituals en l'aprenentatge de les CCSS, com són: la descripció, l'explicació, la justificació, la interpretació i l'argumentació, que són la base de la formació democràtica dels joves. Qui té capacitat per raonar, justificar i defensar els seus punts de vista i de saber escoltar i respectar les opinions dels altres, té les bases per a rebutjar dogmatismes i per a participar activament en una societat democràtica.

Així doncs, les competències bàsiques d'una formació democràtica són aquelles que afavoreixen l'autonomia de les persones per a prendre decisions i compromisos, defensar els deures i els drets de la ciutadania democràtica, potenciar la cooperació, la participació, el diàleg, la solidaritat i el respecte.

Com afirma Lemke (1997), la interacció social i el coneixement compartit ha de situar-se en la construcció dels significats socials. Els estudiants han d'aprendre a combinar els significats científics propis de les CCSS amb les competències lingüístiques adequades per a construir-los i comunicar-los. L'ús de la llengua en

²⁹ La recerca s'ha realitzat gràcies a un conveni de col·laboració entre la Fundació Jaume Bofill, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i la Universidad Autònoma de Barcelona. "La justificació i l'argumentació en CCSS. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves" iniciada el curs 2001-2002 i que finalitza en juny del 2004. Participen: Victòria Barceló, Dolors Bosch, Roser Canals, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Carles García, Neus Gonzalez, Montserrat Oriol, Miquel Sánchez. Coordina: Montserrat Casas. En el primer any participarn també: Pilar Reverté i Juan Antonio Guzman.

l'aprenentatge de les CCSS és un factor determinant per a la formació del pensament social, crític i democràtic.

2. Context educatiu i de relació, com a punt de partida

En aquesta apartat es pretén fer una reflexió sobre les conviccions educatives de les que es parteix i que determinen una manera d'entendre l'acció formadora a l'aula i al centre. Per tant aquestes reflexions serveixen de punt de referència, i també de requisit, per entendre i aplicar la proposta didàctica que es planteja més endavant.

Aquest punt de referència es subdivideix en dos grans principis:

Les finalitats educatives de l'àrea de Ciències Socials. Es pretén fer una reflexió sobre què s'entén per ensenyar i per aprendre i comprendre. Tots dos aspectes, van estretament lligats a la formació democràtica dels joves.

El segon apartat fa referència al context educatiu i didàctic en el que es treballa i quins són els criteris que orienten la intervenció educativa i didàctica que es vol potenciar. Ens fixarem només dos aspectes: 1) Criteris per a la selecció dels continguts conceptuals, de manera que els estudiants puguin adquirir esquemes mentals d'anàlisi, que els faciliti una major comprensió del món que els envolta, 2) Criteris didàctics per facilitar la comunicació i l'intercalis en la construcció del coneixement. Aquest enfocament didàctic és imprescindible per a poder treballar les competències lingüístiques i per a potenciar actituds i comportaments democràtics.

2.1. Finalitats educatives. Educar per a comprendre

Així diu Morin (2000) que el problema de la comprensió és fonamental per als éssers humans. D'aquí que es consideri que algunes de les finalitats de l'educació siguin:

Posar als nois i noies en contacte amb el saber científic perquè siguin capaços d'analitzar, interpretar i relativitzar el coneixement, de manera que puguin analitzar i seleccionar críticament els múltiples fluxos informatius. El saber és extens, canviant i amb data de caducitat, el que implica que l'ensenyament s'orienti més cap el domini dels sabers bàsics i dels instruments que permetin a l'estudiant aprendre i a actualitzar els seus coneixements al llarg de tota la vida, que cap a un acumulació de sabers que estan condemnats a convertir-se en caducs i obsolets en un futur no gaire llunyà. Aquests coneixements o sabers, han de tenir com objectiu principal que l'estudiant aprengui esquemes d'anàlisi o marcs de referència que li permetin analitzar i comprendre el món, i interpretar els problemes més rellevants de la societat.

Formar ciutadans compromesos, responsables i autònoms que tinguin profundament arrelats els valors democràtics en les seves maneres de pensar i d'actuar. Així doncs, la segona finalitat educativa és capacitar als estudiants per a situar-se en el complex món globalitzat, en el que s'han trencat les fronteres de la informació, de la comunicació i de l'aprenentatge. Cal facilitar a l'estudiant les estructures i els instruments adequats per convertir la informació en coneixement. Per això és necessari saber-se informar adequadament, buscar explicacions als fets i fenòmens per fer comprensible la informació, saber aprofundir en les raons i arguments que justifiquin els seus sabers, conviccions i opinions, i ser capaç de comunicar les seves idees, pensaments i creences amb claredat i coherència, i saber defensar els seus punts de vista amb arguments forts i coherents. Tot això comporta saber-se posar en el lloc de l'altre, saber dialogar utilitzant raons elaborades i

pertinents, saber escoltar i saber modificar el seu punt de vista si els arguments de l'altre són convincents.

Preparar als estudiants per a saber comunicar els seus coneixements, opinions, sentiments i decisions amb explicacions, justificacions i argumentacions ben fonamentades. Per tant, la tercera finalitat de l'educació, relacionada evidentment amb la primera i amb la segona, se centra en la formació de la personalitat. Una formació centrada en la convicció democràtica, que entén la diversitat i el dret a la diferència com una riquesa cultural i social, i rebutja la desigualtat com una font d'injustícia social. És a dir, un sistema de valors, d'actituds i de comportaments que eduquen per el reconeixement de la racionalitat, de la llibertat i de l'equitat. És la formació de ciutadans compromesos, responsables i autònoms, amb la capacitat de prendre compromisos individuals i col·lectius, per a millorar el futur i per a contribuir a la formació d'una societat més justa i més solidària.

Entendre la complexitat i les interrelacions dels fets i fenòmens socials, naturals, socials, culturals, econòmics i polítics, per a poder entendre les seves interrelacions, interconnexions i interdependències. Saber analitzar i entendre les relacions entre el nord i el sud, entre rics i pobres per a comprendre que el món és molt divers i profundament desigual

2.2. La formació democràtica de la ciutadania, objectiu prioritari de la institució escolar

És a l'escola on s'aprenen continguts i es construeixen coneixements, on es desenvolupen capacitats i habilitats, on s'adquireixen competències i on es forma la personalitat o la manera de ser. Per aconseguir-ho cal que els mestres estiguin atents i tinguin clar: "què volen ensenyar" i "com ho volen ensenyar" a la vegada que han de tenir clar "com aprenen els nois i noies". Per tant, això suposa que el mestre ha de prendre unes quantes decisions molt importants per a donar resposta a les qüestions formulades fa un moment. Aquestes decisions es poden sintetitzar en tres grans preguntes que és imprescindible que es faci el professorat: Quins criteris utilitzaré per a seleccionar els continguts curriculars ? Quina és la meua opció metodològica i didàctica? Quins són els criteris que regeixen l'organització i la comunicació de la institució escolar?

2.2.1. Quins criteris utilitzaré per a seleccionar els continguts curriculars ? Els conceptes socials clau

Aquesta proposta sorgeix d'una recerca (Benejam 1995) que finalitza ara fa uns deu anys i on participen professors de diverses universitats espanyoles. L'objectiu és determinar quins són els conceptes socials clau que poden orientar la presa de decisions dels docents. D'aquella recerca en van sorgir set, tot i que actualment s'està plantejant la necessitat d'incloure un altre, però encara no està del tot definit: la sostenibilitat.

La proposta és la següent, i és la que està orientant el moment de decidir quins continguts ensenyar per a molts docents, tant d'educació primària com de secundària.

Identitat - alteritat. Convivim amb els altres. Treballar aquest concepte permet prendre consciència de les capacitats, les creences i els interessos propis, així com

conèixer els dels altres. Permet desenvolupar el sentit de la tolerància i del respecte pels altres i permet entendre la necessitat de defensar els Drets Humans

Racionalitat - Irracionalitat. Es centra en l'estudi de la causalitat dels fets, situacions o fenòmens socials i de les actuacions de les persones de manera individual o col·lectiva. Permet comprendre-ho des de la complexitat que suposa la valoració de la intervenció humana, per tant educa en la relativitat de les valoracions i en la capacitat crítica de les interpretacions.

Diferenciació: Diversitat - Desigualtat. La diversitat entesa com a riquesa cultural i la desigualtat com injustícia social. Quan la diversitat es jerarquitzada perquè algú s'apropia la funció de controlar aquesta diversitat, es pot convertir fàcilment en desigualtat. Desigualtat que es pot visualitzar com a dependència econòmica, cultural, social o política. En aquest marc, es treballa la tolerància, el respecte per la diversitat entre les formes de pensar, de ser i d'actuar. Suposa, així mateix, prendre consciència i actuar, per reduir o pal·liar les desigualtats i les injustícies tant a nivell individual com col·lectiu.

Continuïtat i canvi. Pretén introduir un nivell d'anàlisi que faciliti comprendre que les coses no han sigut sempre igual i que poden continuar canviant. Per tant possibilita la introducció del "poder ser" i crea actituds dialogants i de comprensió i convida a l'acció. Segurament, també, allunya les actituds d'intransigència i de dogmatisme.

Valors i creences. Les persones i els grups actuen segons uns codis ètics que s'han conformat a partir d'unes determinades creences i d'uns determinats valors. Això implica entendre que no hi ha veritats absolutes i comprendre que el sistema de valors entre persones diferents i entre grups o comunitats diferents sovint no coincideixen. Treballar des d'aquesta perspectiva facilita actituds i actuacions que comporten el diàleg i el consens per arribar a acords, això afavoreix les actituds crítiques en front a la diversitat d'informacions i d'opinions.

Interrelació i conflicte. Els fets socials només es poden estudiar des de la perspectiva de les relacions entre persones, entre col·lectius, entre institucions o entre països. Només es poden analitzar i comprendre des de l'òptica de les múltiples interrelacions i interaccions que es produeixen. Sabem que les persones i els grups no poden viure aïllats, no són autosuficients, necessiten dels altres per comunicar-se, per compartir projectes o encara que només sigui per cobrir les seves necessitats. Les persones i els grups es comuniquen i s'interrelacionen i d'aquesta interrelació sovint en sorgeixen conflictes. Treballar des d'aquesta perspectiva facilita la comprensió de les interrelacions, les interdependències i les múltiples connexions que es generen en el nostre món globalitzat i facilita l'estudi dels orígens dels conflictes, del procés del seu desenvolupament i permet estudiar i interpretar les possibles solucions.

Organització social. La societat s'organitza de múltiples maneres, per defensar interessos comuns, per afeccions compartides, per veïnatge, per opcions polítiques, etc. En aquest cas es pretén focalitzar en la comprensió de l'organització de la societat, com a necessitat vital i social dels humans. També facilita la comprensió de les estructures de poder, de l'organització política dels territoris i dels estats. És pretén donar raons per a la participació i l'acció política.

2.2.2. Quina és la meua opció metodològica i didàctica? La comunicació i la interacció en la construcció del coneixement

Tota activitat educativa ha d'estar basada en el diàleg, en la participació, en la comunicació, en els respecte mutu, en la negociació i en el consens, encara que sense defugir les discrepàncies sempre que es tractin des del respecte, propi de totes les societats democràtiques. La creació d'ambients i models de convivència democràtica és requisit indispensable per a la formació dels nostres nois i noies. Afavoreix, així mateix, l'aprenentatge d'actituds i valors democràtics a través de la vida quotidiana i se potencia la seva incorporació on a la manera de ser i d'actuar. Tot això, així com el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, forma part del que César Coll denomina activitat didàctica o activitat conjunta.

Des d'aquesta perspectiva l'activitat conjunta es caracteritza perquè:

Té una funció essencialment comunicativa i de relació, ja que es a través d'aquesta activitat que es relacionen: a) el contingut o saber a ensenyar, b) el professor o professora que ensenya i c) l'alumne que aprèn. A través de l'activitat didàctica no només es comuniquen fets, conceptes i procediments i es construeix coneixement, sinó que també es transmeten actituds, valors, sentiments, creences i formes de percebre el món, i maneres d'interpretar la informació, els fets, els fenòmens i les situacions socials concretes i diverses.

Respon a unes finalitats educatives prefixades, ja sigui per el professorat o per la institució educativa de forma conscient, que algunes vegades es formulen explícitament i d'altres vegades es troben implícites en la manera de fer quotidiana.

Està basada en la comunicació i en l'interacció. Aquesta interacció implica negociació, acords, concertació i contracte, encara que no sempre es realitzi de forma oberta i explícita.

Caldria doncs, plantejar l'ensenyament de les CCSS des de l'òptica de la resolució de problemes socials que es poden concretar en el que coneixem per "treball per projectes".

Un ensenyament basat en l'estudi de problemes rellevants per a la ciència i significatius per l'alumne, implica prioritzar els aprenentatges que serveixin per entendre i ubicar-se en la complexitat del món actual. Aquests aprenentatges són bàsics per a la formació del pensament complex i capaciten als estudiants per analitzar les múltiples connexions, interrelacions, interdependències i possibilitats que existeixen per interpretar i posicionar-se en front dels problemes de la vida quotidiana, tant els individuals, com els col·lectius.

Aquest ensenyament facilita que els estudiants aprenguin a aprendre, perquè exigeix aprendre estratègies i habilitats per informar-se sobre les característiques del problema i les variables que intervenen, per comprendre l'abast de la problemàtica, per interpretar les possible interpretacions i les possible vies de solució que siguin coherents, possibles i vàlides. Els estudiants es podran adonar que la diversitat de solucions respon a diferents maneres d'interpretar i de valorar el mateix problema, el que facilita que puguin analitzar on està l'origen d'aquesta diversitat d'opcions, que generalment es troba en diferents opcions ideològiques que configuren una manera d'entendre el món i una manera de resoldre els problemes col·lectius de la vida

quotidiana i es comprova la relativitat del coneixement, reflectida en la diversitat d'opcions, d'opinions i de solucions

Es en aquest marc on té sentit l'ensenyament i l'aprenentatge de les competències lingüístiques que conformen y articulen el discurs social. Segurament el primer pas, és conèixer, entendre i aprendre i el segon pas és saber comunicar el que s'ha après, encara que els dos passos són simultanis. Podríem sintetitzar-ho dient: "parlar i escriure per aprendre CCSS" o "aprendre tot parlant i escrivint CCSS " o "comunicant el que aprenem, consolidem l'aprenentatge".

2.2.3. Quins són els criteris que regeixen l'organització i la comunicació de la institució escolar? El paper del docent en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

El docent com a professional responsable ha de fomentar i incentivar la participació deliberativa en tots els camps de l'activitat escolar, dins i fora de l'aula, tant en les situacions d'aprenentatge de continguts com en les de relació més personal. La responsabilitat professional dels docents es mantén el principi de no repressió mitjançant el foment de la capacitat per la deliberació democràtica.

Aquesta responsabilitat implica negociar amb els nois i noies tot allò que afecta als seus aprenentatges i a l'activitat conjunta de l'aula, sense cap tipus de discriminació per motius ètnics, culturals, d'aprenentatge o de marginació social. Per això és tant important el treball cooperatiu, basat en la interacció i la comunicació com elements bàsics del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

Està comprovat que els mètodes participatius augmenten l'aprenentatge, l'esforç per la feina ben feta així com l'autoestima. També s'ha comprovat que es redueixen radicalment els problemes de "disciplina" i es crea un ambient de col·laboració, de corresponsabilització, d'apreci i de respecte mutu entre mestres i alumnes i entre els mateixos companys. El respecte mutu significa comprendre a l'altre amb les seves especificitats i particularitats, i la comprensió de l'altre es un element bàsic de la formació per a la ciutadana basada en actituds, en valors i en comportaments democràtics.

L'experiència quotidiana ens demostra que una relació positiva entre el professor i l'alumne o entre els mateixos alumnes pot canviar actituds i facilitar la motivació per l'aprenentatge. La imatge que cadascú té de si mateix, del rol que li ha assignat el grup o el que cada estudiant s'ha assignat, el grau d'autoestima, la seguretat en les seves creences, actuacions, interessos o motivacions..., són elements del camp afectiu i emocional que poden determinar de manera decisiva els èxits o els fracassos de l'aprenentatge escolar.

3. La recerca

Centrem la nostra recerca en les competències lingüístiques, i per tant en la construcció del discurs social. Estem convençuts que la comunicació oral i escrita és essencial per ensenyar i per aprendre CCSS i que les competències lingüístiques de justificar, interpretar i argumentar formen part dels fonaments de la convivència democràtica. Qui té la capacitat i l'habilitat de raonar i de justificar els seus punts de vista i de saber-los defensar, a la vegada que sap escoltar, té les bases per a rebutjar els dogmatismes i per a poder participar activament en una societat democràtica.

Per tant, pensem que les competències bàsiques d'una formació democràtica són aquelles que afavoreixen l'autonomia de les persones per a prendre decisions i compromisos, defensar els drets i deures de la ciutadania i potenciar la cooperació, la participació, el diàleg, la solidaritat i el respecte.

3.1. Finalitat, supòsits i objectius de la recerca

En el moment de sintetitzar i sistematitzar els objectius generals de la recerca, calia definir prèviament quina era la finalitat que hauria d'orientar tot el procés, tot i que el disseny metodològic ha estat emergent. Així doncs, la finalitat que volíem desenvolupar era:

“Identificar, delimitar i concretar les competències lingüístiques des de l'àrea de les ciències socials”.

Amb aquest plantejament, els supòsits que van ajudar-nos a plantejar i estructurar la investigació van ser bàsicament els següents:

Les competències lingüístiques de l'àrea de CCSS són: descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació.

El treball sistemàtic, estructurat i explícit de les competències lingüístiques permet que l'alumnat aprengui de manera conscient a construir textos de diferents tipologies, segons sigui la demanda.

L'aprenentatge de les competències lingüístiques afavoreix el desenvolupament d'una formació democràtica basada en el rebuig dels dogmatisme i la voluntat de dialogar.

Tenint en compte els punts de partida i els antecedents d'aquesta recerca, anteriorment descrits, ens vam proposar els següents objectius:

Identificar i analitzar les competències lingüístiques que són fonamentals per a la formació democràtica dels nois i noies en l'Educació Secundària Obligatoria.

Analitzar quin és el procés i les estratègies d'ensenyament més adequades per aconseguir que els alumnes aprenguessin a construir el discurs social.

Proposar activitats i elaborar materials didàctics o guies orientatives per desenvolupar les competències lingüístiques.

Experimentar el material elaborat a les aules d'Educació Secundària Obligatoria del professorat que participa en el Grup de Treball (GRICCSO. Grup de Recerca i Innovació en el Currículum de Ciències Socials).

Experimentar l'adequació de la proposta en un grup del cicle superior d'Educació Primària, per valorar-ne la seva viabilitat.

Valorar els resultats obtinguts i fer una proposta didàctica de com treballar el discurs de les CCSS a l'aula, de manera que afavoreixi la formació democràtica dels joves.

Al final d'aquest article es presenta breument una de les experimentacions, més concretament la de "L'explotació laboral infantil".

3.2. Marc metodològic

El disseny metodològic en cap moment no ha estat rígid. Al contrari, es va començar per una pregunta bastant àmplia i es va escollir un escenari. La revisió constant i l'anàlisi de la informació recollida s'han anat convertint en la guia de la investigació (Evertson-Green, 1997; León-Montero, 2002). És a dir, s'ha produït un procés de caràcter reflexiu des del primer moment de la recollida de dades, i s'ha generat una influència mútua i dinàmica entre la investigadora i l'objecte de la investigació. Així doncs, el disseny d'aquesta recerca ha estat un procés emergent, progressiu i flexible, fruit de la interacció entre la teoria construïda i la pràctica observada i analitzada. El diàleg permanent entre l'una i l'altra ha guiat la reconstrucció constant i permanent de la recerca.

3.2.1. La recerca educativa

La investigació educativa es preocupa de les condicions o relacions que existeixen entre els diversos agents i factors que intervenen en l'àmbit educatiu; de les pràctiques que prevalen en l'acció educativa; de les creences, dels punts de vista o de les actituds que mantenen els agents educatius; dels processos en marxa; dels efectes que se senten o de les tendències que es desenvolupen (Cohen-Manion, 1990: 101). Però per a portar a terme qualsevol recerca, cal situar-se en un marc metodològic que permeti desenvolupar els objectius de manera efectiva i coherent.

La tria d'una metodologia (mètodes i/o tècniques) dependrà del tipus d'investigació que es vol desenvolupar. Però sempre cal tenir en compte que la investigació educativa té unes característiques que la singularitzen. Algunes d'aquestes característiques (Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997; Rodríguez-Gil-García, 1999; Gay-Airasian, 2000) són les següents:

La teoria constitueix una reflexió en i des de la praxi. Els problemes educatius tenen un caràcter global i es posa èmfasi fonamentalment en la comprensió dels processos des de les pròpies creences, valors i reflexions. Aquesta acció és completa i contínua. Es tracta d'una reflexió en i sobre l'acció, que s'interessa per comprendre la realitat dins d'un context determinat.

Els fenòmens educatius són: a) complexos. La complexitat de la realitat educativa planteja problemes difícils de resoldre, perquè aspectes importants de la realitat educativa com les creences, els valors o els significats no són directament observables

ni susceptibles d'experimentació; i b) difícils d'analitzar. El caràcter irrepetible dels fenòmens educatius dificulta la replicació. I com que hi interactuen multiplicitat de variables, el seu control resulta difícil. Per això, en l'àmbit educatiu, la conducta i les decisions han de contextualitzar-se;

La recerca educativa té un caràcter: a) multidisciplinari. Els fenòmens educatius poden contemplar-se des de diferents disciplines com a processos psicològics, sociològics, pedagògics o didàctics, cosa que fa que s'hagin d'abordar des d'una perspectiva multidisciplinària. Un bon estudi necessita l'esforç coordinat de diverses disciplines; b) pluriparadigmàtic. La recerca educativa disposa d'un gran nombre de perspectives i mètodes que li confereixen un caràcter amb múltiples perspectives; i c) plurimetodològic. La majoria de les metodologies presenten limitacions en l'aplicació en el camp educatiu. Per això es tendeix a utilitzar múltiples models i mètodes d'investigació que permetin la triangulació de les dades i una major fiabilitat i validesa dels resultats;

L'existència d'una peculiar relació entre l'investigador i el fenomen investigat. Com que l'investigador, normalment, forma part del fenomen social que investiga –en aquest cas l'educació– i com que hi participa amb els seus valors, idees i creences, fa que no pugui ser totalment independent i neutral, cosa que implica renunciar a una certa "objectivitat".

3.2.2. La investigació-acció

Aquesta recerca educativa es va basar en els principis de la investigació-acció, que es considera com una forma d'indagació del docent-investigador per millor les seves accions docents a partir de la reflexió sobre la pràctica. L'objectiu és conèixer els processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen a partir de l'aplicació d'una proposta didàctica concreta amb la finalitat de transformar la realitat educativa i millorar-la mitjançant el propi judici crític i d'altres experts.

La investigació-acció es desenvolupa en forma d'espiral, ja que segueix tres passos: planificació, implementació i avaluació dels resultats de l'acció. Així, es podria afirmar que aquesta metodologia permet que el docent identifiqui els problemes pràctics sobre els quals planteja i aplica unes estratègies d'acció per obtenir uns resultats. Aquests resultats són sotmesos a la reflexió i a l'anàlisi segons un marc teòric. La investigació-acció impacta sobre el mateix investigador-docent, sobre l'alumnat i sobre el context educatiu.

Aquest enfocament es caracteritza bàsicament per ser: 1) pràctic: els resultats de la investigació, a més de fer avançar el coneixement, milloren la pràctica educativa durant el procés d'investigació i després; 2) participatiu: l'investigador esdevé experts i objecte de la recerca alhora, per tant, els resultats de la seva recerca resolen problemes pràctics aportant millores a la pròpia comunitat educativa; 3) emancipatori: els participants implicats estableixen una relació d'iguals en el procés d'investigació, ja que els resultats pretenen canviar les creences, les pràctiques i els propòsits del col·lectiu docent; 4) interpretatiu: els resultats de la investigació no aprofiten resultats correctes o equivocats, sinó solucions o alternatives basades en els punts de vista o interpretacions del docent-investigador; 5) crític: el docent-investigador no busca, només millorar i canviar les pròpies pràctiques, sinó actuar com agents de canvi crític i autocrític dels professionals de l'educació.

3.2.3. Els instruments de la recerca

Els instruments utilitzats que han permés obtenir la informació per analitzar i així disposar de resultats a partir dels quals fer les valoracions pertinents i extreure les conclusions que es presenten van ser:

les unitats didàctiques dissenyades per l'equip de professors del grup GRICCSO.

l'enregistrament, amb vídeo i amb cassette, de les discussions dels grups de treball dels alumnes i dels debats realitzats en les diferents experiències.

les corresponents transcripcions, de les sessions de treball cooperatiu o dels debats.

les produccions escrites de l'alumnat (textos inicial i textos finals).

la valoració final dels aprenentatges tant per part del professorat com per part dels propis estudiants.

l'observació participant i sistemàtica de tot el procés, per una persona que del grup que no era el professor responsable del grup; el recull de dades va servir per acabar d'analitzar els resultats obtinguts.

4. El discurs social en l'ensenyament de les Ciències Socials: Parlar i escriure per aprendre

El discurs de les CCSS, ha de ser un discurs científic que faciliti la formació del pensament social dels estudiants, amb la finalitat de convertir la informació en coneixement. L'aprenentatge de les CCSS implica la capacitat de processar la informació per saber què són les coses i com són, la capacitat de comprendre els fenòmens, les situacions, les actuacions i d'establir relacions entre les causes i les conseqüències, i des de la perspectiva crítica, comporta, així mateix, la capacitat per aplicar la informació i la comprensió a la valoració dialèctica dels fets i de les situacions per a poder prendre decisions i accions alternatives.

Entenem que les competències bàsiques³⁰ d'una formació científica i democràtica són aquelles que afavoreixen que l'estudiant adquireixi els coneixements necessaris per interpretar la realitat social, per entendre que hi poden haver diferents punt de vista, per potenciar l'autonomia personal per a pensar i actuar i per a prendre consciència de la relativitat del coneixement social. Així mateix, cal potenciar l'autonomia dels estudiants per a prendre compromisos, conscients dels seus drets i dels seus deures, per actuar democràticament i per a participar, de manera activa, en la construcció d'un futur millor.

Sembla que l'aprenentatge de les competències lingüístiques contribueix a la formació del pensament social per educar ciutadans crítics capaços de seleccionar, organitzar i comprendre l'allau d'informació que els arriba. L'autoconsciència i la llibertat de triar i decidir reconeix implícitament la llibertat de triar i decidir dels altres. Així doncs, l'individu no es creu posseïdor de la veritat absoluta i dubta del seu propi coneixement. Aleshores sorgeix la necessitat de compartir-lo amb els altres i contrastar-lo amb altres maneres de veure i entendre les coses.

Per tant, podem parlar de simultaneïtat entre la construcció del coneixement científic i el desenvolupament de les competències lingüístiques, i considerar que el domini progressiu d'aquestes competències, és una manera de donar continuïtat i solidesa als processos d'aprenentatge dels coneixements socials.

4.1. Simultaneïtat de la construcció del coneixement científic i social amb el desenvolupament de les competències lingüístiques

Sabem que el coneixement no està del tot construït fins que no es pot expressar de dins cap a fora, en forma de discurs lingüístic (oral o escrit), plàstic, matemàtic, musical, etc. L'expressió ajuda a construir el coneixement i en l'expressió oral del coneixement intervé l'individu en tota la seva globalitat. La comunicació oral o la interacció entre companys del que s'aprèn, permet contrastar el saber de cadascú amb el dels altres i refer el punt de vista propi amb les aportacions dels altres, només cal saber escoltar, participar i reflexionar.

³⁰ Per què parlem de competències, més que no pas de capacitats o habilitats? La capacitat seria és l'aptitud, la disposició que hom té per generar coneixement o per realitzar una acció, per tant, la capacitat és el poder saber o el poder fer. L'habilitat seria la qualitat per a fer bé una cosa, és a dir l'habilitat és el fer bé. La competència seria el desenvolupament de la capacitat i l'habilitat d'aplicar un coneixement en situacions diverses, és a dir, inclou el coneixement i la capacitat d'aplicar-lo a la resolució d'un problema concret. Sembla, per tant, que la competència és el saber fer en qualsevol situació. El concepte de competència és més ampli perquè no suposa únicament el domini d'un concepte sinó la capacitat de reconèixer la seva utilitat en la resolució de problemes reals diversos.

La complexitat per a detectar la relació entre el procés cognitiu i el constructe textual, comporta dedicar una especial atenció a l'acció comunicativa i a la intencionalitat dels docents en l'elaboració i en la validació dels patrons socials que controlen aquest procés. En els processos cognitius d'interpretació de la realitat existeixen uns components que, coneguts i apresos per l'estudiant, donen les pautes per a la comprensió de la ciència. Aquests components són les competències lingüístiques que fan explícit el valor cognitiu dels patrons lingüístics en la construcció del discurs oral o en la construcció de textos escrits (Noguerol, 2003).

Les competències lingüístiques permeten l'adquisició, la consolidació i l'aplicació del coneixement. Les habilitats cognitives, com analitzar, comparar, identificar, deduir, sintetitzar, etc., activen les habilitats lingüístiques com descriure, explicar, justificar, interpretar o argumentar, que s'expressen de forma oral o escrita en descripcions, explicacions, justificacions, interpretacions o argumentacions (Jorba- Gómez-Prats, 2000).

L'objectiu final és que l'alumne adquireixi aquelles competències lingüístiques necessàries per a construir significats científics que corresponguin al contingut temàtic i específic de les CCSS, ja que cada ciència té les seves pròpies formes de raonament i d'expressió (Lemke, 1997). Per tant, tornem a insistir en que només podem estar segurs que l'estudiant entén i aprèn ciència quan és capaç d'expressar-la i de comunicar-la, ja sigui de manera oral o escrita. Cal ressaltar que l'aprenentatge dels continguts científics va íntimament lligat a la comprensió i l'expressió lingüística perquè, com tots sabem, el llenguatge és l'eina que possibilita la construcció del coneixement.

4.2. Parlar i escriure per aprendre

Si entenem l'aprenentatge com una reconstrucció de sabers, el diàleg hi té un paper molt important, d'una banda perquè l'interlocutor ens proporciona altres coneixements, i d'altra banda perquè la reconstrucció de coneixements implica un diàleg amb nosaltres mateixos.

Dialogar per iniciar el tema. El tipus de discurs que més sovint trobem a les aules té com a finalitat la parla exploratòria, és a dir aquell tipus de discurs que permet descobrir quines són les idees prèvies dels alumnes i com van construint noves idees a partir del discurs del mestre. Entenem que el diàleg inicial al començar un tema és fonamental. És necessari conèixer que saben del tema, que en pensen, quina és la opinió dels estudiants, que han sentit a dir. Si el diàleg és ric, dinàmic i obert, també ens pot servir de punt de referència per saber que han après al finalitzar el tema. La finalitat d'aquest diàleg, és sobretot provocar la participació de l'alumnat per explorar les idees prèvies, revisar continguts ja tractats, centrar l'atenció dels que es distreuen, o posar l'accent en recapitular o en emfatitzar les idees més importants.

Dialogar per compartir nou coneixement. Quan la finalitat de la conversa o diàleg és compartir nou coneixement per avançar en l'aprenentatge, cal que els estudiants tinguin suficient informació sobre el tema que s'ha de treballar. Informació que ha de controlar el professor encara que els estudiants col·laborin en aportar part d'aquesta informació. El professor ha de donar criteris per seleccionar-la, valorar-la i, en alguns casos, segurament també caldrà que la reelabori per fer-la més entenedora.

Dialogar per discutir i contrastar opinions. Aquesta tipologia de diàleg és la que utilitzem en els debats, on contrastem opinions o punts de vista. És evident que també és útil per a construir coneixement, perquè quan es defensa la pròpia opinió o punt de vista escoltem els punts de vista dels altres i es possible que es modifiqui el punt de partida inicial. Més endavant aprofundirem en el debat, ara només farem referència al valor comunicatiu del treball en grup, ja que en el debat té un paper molt important. El treball en grup incorpora un valor formatiu més gran quan es produeix entre iguals sense la presència immediata del professor, ja que: les possibilitats de participació individual augmenten; els alumnes tenen més llibertat per verbalitzar les seves idees; s'estableixen relacions de simetria, cooperació i complementarietat; i el protagonisme dels estudiants és més gran ja que han de redefinir la tasca encomanada, planificar els mitjans per dur-la a terme i gestionar els temes, la participació, i el temps. La discussió és un dels gèneres més freqüents en qualsevol grup social on es posen en joc les relacions socials i les identitats individuals, és també una forma de fer als aprenents més competents per construir nous coneixements, per participar en la vida de la comunitat i per a detectar les relacions entre llenguatge i coneixement.

També és important aprendre a escriure. Fins aquí hem parlat de la conversa i del diàleg, o de la comunicació oral per aprendre CCSS, però la comunicació també pot ser escrita, i en aquest cas, parlem de la comunicació o de l'expressió escrita. Per tant, cal tenir clar que a la classe de CCSS el llenguatge té manifestacions diverses al llarg de l'escolaritat, com pot ser la comunicació oral, però també l'ús del text escrit. L'alumne ha d'aprendre a llegir i a escriure, s'ha de fixar els objectius respecte al perquè vol llegir o escriure, ha de planificar el què vol fer i el com ho vol fer, ha de saber sintetitzar, ha d'aprendre a planejar-se interrogants, ha de revisar el que ha fet i ha modificar el que havia previst, si és el cas. Escriure és un procés complex de resolució de problemes que posa en relació l'elaboració dels continguts del tema amb les característiques que ha de tenir el text. La relació entre el què es vol dir i com s'ha de dir, permet regular i elaborar el propi coneixement, per això quan escrivim alhora aprenem.

4.3. Les competències lingüístiques

Ens referirem de manera especial a aquelles competències lingüístiques que són més habituals en l'ensenyament i aprenentatge de les CCSS, com són la descripció, l'explicació, la justificació, la interpretació i l'argumentació.

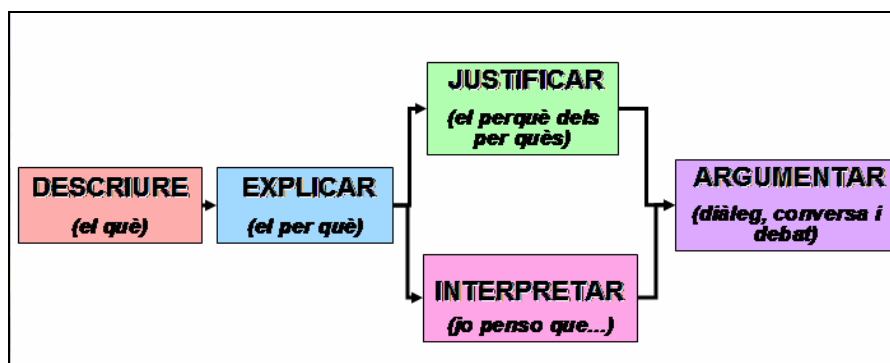


Figura 1. Les competències lingüístiques en ciències socials

No és fàcil delimitar l'espai exacte de cada competència lingüística en l'àmbit de l'aprenentatge escolar, perquè hi ha múltiples interrelacions entre elles i es tendeixen a barrejar. Aquestes interrelacions i aquesta difuminació dels límits es fan molt evidents quan s'analitzen produccions orals o escrites dels propis estudiants, ja que és habitual la utilització desordenada de totes elles. Tot això ve agreujat per la imprecisió d'alguns llibres de text quan proposen activitats d'explicar, de justificar o d'argumentar perquè sovint darrera de cada una d'aquestes paraules hi ha la mateixa demanda, que gairebé sempre es redueix a la descripció i a l'explicació.

Precisament aquestes dificultats o problemes detectats ens condueixen a la necessitat de revisar l'espai i l'objectiu concret de cada competència lingüística, per tal de trobar les estratègies més adequades per facilitar tant al professorat, com als estudiants la seva aplicació a l'aula, potenciar la seva intencionalitat formadora i assegurar-ne el seu aprenentatge.

4.3.1. La descripció

La descripció i la narració són discursos molt utilitzats en CCSS i com diu Benejam (2002) des de la perspectiva crítica de las CCSS cal denunciar l'abús que se'n fa. La descripció es necessària com el primer pas de l'informació i és important que els estudiant aprenguin a descriure, però no és suficient, cal també comprendre i per comprendre cal aprofundir en les causes i les conseqüències dels fets i fenòmens socials i en la seva interpretació. Les competències lingüístiques que faciliten aquesta comprensió són l'explicació i la justificació i la interpretació. Però insistim, per comprendre primer s'ha de conèixer allò que pretenem comprendre, per tant el primer pas és aprendre a mirar, a observar, a analitzar les situacions socials i a saber-les comunicar a través de la descripció.

Considerem que l'objectiu principal de la descripció és informar sobre qualitats, propietats, fets, accions, objectes o fenòmens socials etc., sense establir-hi cap relació

causal explícita. La descripció ha de respondre a la realitat, és com fer la fotografia d'aquesta realitat. Com més rica és la descripció més completa, rigorosa i precisa serà l'explicació i la justificació.

4.3.2. L'explicació

L'explicació suposa buscar els perquè dels fets, situacions o fenòmens socials per comprendre'ls, suposa el primer pas per convertir la informació en coneixement i per aconseguir el que Montaigne formula com la primera finalitat de l'educació: "val més un cap ben fet que no pas ben ple". De fet, l'explicació és un pas previ per arribar a la justificació, a l'interpretació i a l'argumentació.

El text explicatiu ha de plantejar tres aspectes molt importants: les causes que vol dir el "per què", les motivacions o intencionalitats, que vol dir el "per a què" i les conseqüències. Els criteris d'avaluació de les explicacions han de ser: la pertinència, la completesa, la jerarquització i la precisió. Alguns autors coincideixen en afirmar que per aprendre a explicar són molt útils els exercicis d'empatia, és a dir, cal que els alumnes es posin en el lloc dels altres per poder entendre realment les causes i les conseqüències dels fets socials.

4.3.3. La justificació

La justificació és un dels elements essencials de l'argumentació (Canals, 2006). La seva funció és validar una tesi i produir raons que permeten fer-la comprensible i poder-la defensar. Podríem dir que la justificació busca raons últimes per entendre els fenòmens o fets socials, el que també vol dir que la justificació busca "el per què" "dels per què" que hem trobat en l'explicació.

Aplicat a les CCSS és el que permet aprofundir en la comprensió dels fets, fenòmens, situacions o comportaments socials i tenir elements per a poder donar raons suficients per a comprendre altres situacions o fets socials similars. Entenem que per a poder justificar cal explicitar les raons o els arguments que procedeixen de la ciència, que poden ser raons econòmiques, socials, polítiques, culturals, etc. S'han de fer servir arguments d'autoritat científica, i caldrà també situar-se dins d'un model social o d'una teoria científica. Les justificacions són doncs, aquelles raons de caire més científic, aquelles que es recolzen en les aportacions dels experts o aquelles que tenen una teoria al darrera.

L'objectiu de la justificació és aprofundir en la comprensió i modificar el valor epistemològic del coneixement. La justificació permet generalitzar les raons i els arguments, de manera que es puguin aplicar en l'anàlisi i en la comprensió de situacions semblants.

4.3.4. La interpretació

Són aquelles qüestions que es contesten amb raonaments personals d'interpretació dels fets, que porten a posicionaments propis, que són absolutament vàlids, si aquests raonaments, són pertinents, forts i resisteixen la crítica.

Des de les CCSS entenem que la interpretació és un element essencial de l'argumentació, perquè permet afegir a les justificacions estrictament científiques, les raons o arguments produïts a partir de les conviccions personals basades en el

coneixement científic, però també en conviccions ideològiques i de compromís individual.

La interpretació es produeix quan en les produccions orals o escrites es fa explícita la implicació de l'emissor. Com diu Noguero (2003), parlar i escriure es pot classificar com a actes constatatius quan no hi ha la implicació de l'emissor i actes performatius quan l'emissor s'implica.

Una de les finalitats bàsiques de la formació social és aconseguir que l'alumne sigui capaç de posicionar-se i d'actuar críticament per contribuir a la resolució de problemes socials. La interpretació és un instrument que facilita la creació del significat i la forma de comunicar-ho. Noguero (2003) parla de la interpretació com un procés de creació de significats en el que els diferents interlocutors utilitzen el llenguatge com instrument per a canviar la visió de les coses, com a pas necessari en el procés d'influència en el canvi de la realitat social.

La interpretació existeix en el món adult, ja que existeix un tipus de text real, que es produeix malgrat que potser no se li hagi donat l'etiqueta. La interpretació aporta en el camp de l'ensenyament un element que és necessari treballar, com és el saber opinar sobre els fets i fenòmens socials. Interpretar vol dir donar elements crítics que ajudin a construir els coneixements per part de l'alumne, vol dir donar resposta a "com podria ser..." a "com m'agradaria que fos..." a "que puc fer per aconseguir que sigui com m'agradaria..." Cal incorporar aquestes qüestions a l'ensenyament de les CCSS, si volem que l'alumne ho incorpori al seu esquema mental d'anàlisi de la societat.

Segurament és podria considerar la interpretació com una part de la justificació, però des de la perspectiva didàctica de les CCSS ens interessa estudiar-la de manera independent per destacar la seva intencionalitat educativa i facilitar-ne el seu aprenentatge. Podríem definir la interpretació com aquelles raons o arguments que tenen un recolzament científic, però que bàsicament recullen punts de vista, opinions, implicacions i compromís personal, així com propostes per intervenir en la resolució de conflictes o problemes socials.

L'aprenentatge del discurs social interpretatiu, exigeix la capacitat per a donar el punt de vista propi i la competència per a aplicar la informació i la comprensió a la valoració dialèctica dels fets i de les situacions per a poder prendre decisions i accions alternatives. La valoració de la comprensió comporta prendre consciència que hi pot haver diferents maneres de veure, d'entendre i de interpretar els fets, els fenòmens, les situacions i les actuacions, i per tant, si l'alumnat ha de saber posicionar-se respecte al diferents fets i situacions socials, els ha de saber interpretar.

4.3.5. L'argumentació

Argumentar en termes clàssics és organitzar una sèrie de raons per justificar un punt de vista amb la intenció de convèncer. Aquesta intencionalitat és tant un autoconvenciment com la necessitat de convèncer als altres que les explicacions i raonaments que proposem són els més pertinents i rigorosos. Com diu Ribas (2002) argumentem per explicar i justificar la nostra manera d'entendre el món.

L'argumentació serveix per aprendre a defensar les pròpies conviccions i entendre que un mateix problema o situació es pot resoldre o es pot interpretar de maneres molt diferents, i totes elles vàlides per les persones que les defensen. És una bona manera

per aprendre a escoltar, a negociar, a cedir, a consensuar, però també a defensar les conviccions pròpies amb rigor i coherència des d'actituds dialogants i democràtiques.

Com diu López (1990) l'argumentació es l'exposició de judicis o idees per a expressar l'adhesió o el rebuig a una altra idea o judici expressat pel mateix subjecte o per altres subjectes, però que és imprescindible un posicionament personal. L'argumentació s'ha de basar en raonaments científics i morals, fiables i sòlids que resisteixen la crítica i la controvèrsia. Aprendre a argumentar pot ser un excel·lent camí per a la formació democràtica dels joves.

Per poder aprendre a argumentar, a nivell escolar, sempre cal el contrast d'opinions o de punts de vista. Com diu Plantin (2001) l'argumentació té per objecte d'estudi el diàleg, la conversa i el debat. L'argumentació ha de facilitar l'accés a les diferents interpretacions que existeixen sobre un mateix problema o conflicte, perquè cal evidenciar els diversos punts de vista, però no sempre per canviar-los, serveixen per mostrar la diversitat. Per evidenciar aquesta diversitat d'opinions i per ajudar a argumentar a l'estudiant, cal facilitar-los documents adequats i de fàcil comprensió, que permetin treballar els diversos punts de vista, contrastar opinions, interpretacions i posicionaments per a poder qüestionar-los, criticar-los i valorar-los.

L'objectiu de l'argumentació, és produir raons i arguments per a defensar una tesi en front d'un interlocutor per poder-lo convèncer. Les raons i arguments han de ser forts, consistents i pertinents per contrastar opinions o per poder convèncer a l'altre, si és el cas. Encara que convèncer l'interlocutor és un dels objectius importants de l'argumentació, a vegades argumentar serveix fonamentalment per contraposar diferents opinions, interpretacions o posicionaments i poder trobar punts de coincidència o solucions consensuades.

Segurament, el fet de trobar punts de coincidència és més interessant que el fet de convèncer. Per això, si es tracte d'un debat, cal preparar-lo be, cal donar bons models i s'ha de fer d'una manera estructurada, per evitar la reproducció d'aquelles inèrcies que no ajuden a argumentar. Per aconseguir que el debat sigui útil i profitós, a més de donar bons models, també cal que proporcionem a l'alumnat les pautes necessàries, la normativa o les regles de joc i tenir molt present que és necessari que els estudiants tinguin un bon coneixement del tema.

Aprendre a argumentar és una excel·lent manera per desenvolupar conviccions i actituds dialogants i democràtiques. L'argumentació requereix que el tema sigui polèmic i que hi hagi punts de vista i opinions divergents. Per aprendre a argumentar és necessari un interlocutor i una bona manera d'aprendre'n, com ja hem dit, és a través de debats i discussions a classe en el que es plantegin diferents punt de vista o diferents posicionaments sobre un problema o un conflicte social (Canals, 2007).

El procés per ensenyar a argumentar i per a participar en un debat està basat en la proposta de Schward (2000). Aquesta proposta metodològica, amb les adaptacions que han sigut necessàries, és la que hem experimentat en les unitats didàctiques d'aquesta recerca, i que s'ha sistematitzat en la següent proposta:

La meva idea és que... Les meves raons-arguments són... Aquesta idea l'he tret de... Els arguments en contra de la meva idea podrien ser... Convenceria a algú que no em creu amb... L'evidència que donaria per convèncer als altres és que... La idea principal del que penso és...
--

Taula 2. Esquema argumentatiu

Insistim en que la justificació, la interpretació i l'argumentació, són competències lingüístiques que faciliten la comprensió de la complexitat de la realitat social, permeten crear, defensar o modificar l'opinió personal sobre aquesta realitat i potencien la creació d'actituds de intervenció per a millorar-la o modificar-la. Les capacitats de justificar, d'interpretar i especialment la d'argumentar estan a la base de la formació democràtica dels joves.

5. Un estudi de cas. Exemplificació de la recerca

5.1. Context de l'experiència: centre i grup

Una de les experiències de la recerca es van desenvolupar a l'IES Escola Industrial de Sabadell (un municipi de l'àrea metropolitana de Barcelona). L'experiència es va realitzar amb tres grups de 17 estudiants cadascun. La composició dels grups és heterogènia per decisió expressa del centre, amb diversitat de ritmes d'aprenentatge i diversitat d'interessos. El grup-classe estava organitzada en grups de treball heterogenis, de 4 o 5 estudiants, amb diversitat de ritmes d'aprenentatge, diversitat de interessos i equilibrats en nombre de nois i noies. Els grups de treball es van organitzar a proposta de les professores. La unitat didàctica que es va dissenyar i desenvolupar va ser la de "l'Explotació Laboral Infantil" (a partir d'ara ELI, per abreujar). Es va realitzar als tres grups de tercer d'ESO, durant els cursos 2001-2002, 2002-2003 i 2003-2004.

Aquesta unitat didàctica estava situada en un crèdit variable anomenat "La geografia dels conflictes. Educació per la pau", que es realitzava durant el tercer trimestre. Cal dir, que era la primera vegada que el grup-classe treballava les competències lingüístiques de manera sistemàtica, però en canvi, si que estaven acostumats a treballar en grup cooperatiu.

5.2. La Unitat Didàctica: L'Explotació laboral infantil

Objectius	Continguts
Distingir entre treball infantil i explotació laboral infantil i entendre les característiques del conflicte que genera l'explotació laboral infantil.	Comparació els conceptes de treball infantil i explotació laboral infantil.
Comprendre les causes i les conseqüències de l'explotació laboral infantil.	Anàlisi de l'explotació laboral infantil com un conflicte social rellevant dels nostres dies: causes i conseqüències de l'explotació laboral infantil.
Justificar i interpretar amb raons pertinents, completes i convincent per què hi ha explotació laboral infantil.	Anàlisi de la Declaració de "Els Drets dels Infants" i conscienciació i sensibilització sobre la situació de marginació, explotació i injustícia dels nens i les nenes.
Argumentar els punts de vista dels diferents agents que intervenen en el conflicte: governs, famílies, organismes internacionals, etc.	Anàlisi del paper dels agents implicats en el conflicte, de les intervencions de les institucions i de les ONG's.
Proposar actuacions individuals i col·lectives per eradicar l'explotació laboral infantil.	Valoració de possible alternatives que poden facilitar la solució del conflicte: alternatives individuals i col·lectives. Rebuig de les desigualtats i les injustícies.
	Desenvolupament de les competències lingüístiques a partir de: la comprensió i elaboració de mapes temàtics, la recerca, selecció i classificació d'informació, la comprensió, interpretació i síntesi de textos escrits.
	Construcció de textos descriptius, explicatius, justificatius i interpretatius.

Seqüència d'activitats

Detecció d'idees prèvies: A partir d'un qüestionari (individual) verbalitzen (en posada en comú) el que saben o creuen saber sobre l'explotació laboral infantil.

Resultats: Els estudiants tenen una visió molt simple, senzilla i acotada de la vivència dels nens explotats. No consideren els conflictes en la seva globalitat.

Comunicació d'objectius i pacte (si s'escau) del que aprendrem.

Resultats: Es va aconseguir la implicació de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.

Realització de les bases d'orientació: Consensuar que entenem per descripció, explicació, justificació i per interpretació. Elaboració de pautes per realitzar les produccions escrites a partir del consens del treball en grup.

Resultats: Es va constatar que la descripció, la explicació, la justificació i la interpretació no són sinònims.

Elaboració de textos descriptius, explicatius, justificatius i interpretatius sobre els casos treballats (Sabita, Ben, Marcelo i Dori). Després de llegir les produccions de cada membre en el grup es revisen els problemes i dificultats que han sorgit.

Resultats: Constaten que per elaborar el text justificatiu els falta informació.

Revisió dels textos elaborats, es formen grups d'alumnes que han treballat el mateix cas i revisen els textos produïts per tal de millorar-los.

Resultats: Els estudiants s'adonen de les diferències entre la descripció, la explicació, la justificació i la interpretació. I ho posen en pràctica.

Elaboració d'un mapa temàtic sobre l'explotació laboral infantil al món, per sectors. A partir de les dades cada alumne confecciona el seu mapa sobre un planisferi (projecció Peters).

Resultats: Es confecciona un mapa força complet de la realitat de l'explotació laboral infantil al món.

Comparació de les xifres i comentari crític: Els grups comparen els mapes i els completen amb l'objectiu de millorar-los.

Resultat: Aquesta activitat els va engrescar força i van millorar el mapa amb més informació complementària que van trobar.

Presentació i visionat del vídeo "24 hores al dia" s'explicita que no cal prendre nota, que és important que centrin la seva atenció en les imatges.

Resultats: va ser un vídeo massa llarg i de ritme lent. Per tant, caldria fer una selecció i fer un muntatge nou.

Realització d'un comentari i d'un qüestionari posterior: Immediatament després de veure el vídeo, responen un qüestionari individual. En gran grup es comenten les respostes que cada estudiant mira d'anar completant

Resultats: Es van ampliar els coneixements de les diverses dimensions de l'explotació laboral infantil i es coneix la postura de la OIT.

Anàlisi de la vulneració dels Drets dels infants: En grups de treball llegeixen i analitzen la Declaració dels drets dels Infants i valoren quins drets es vulneren en els diferents casos treballats. En grup- classe es comenten els resultats de cada grup de treball.

Resultats: Es va constatar que l'explotació laboral infantil vulnera tots els drets dels infants, excepte el dret a tenir nom.

Anàlisi de les alternatives a l'explotació laboral infantil: El Comerç just. En grups de treball s'analitzen les diverses alternatives que proposen les ONG a aquest conflicte. En grup es valoren les que hi ha.

Resultats: Accepten els principis de comerç just i el boicot a les empreses que practiquen l'explotació laboral infantil, però es distancien quan els implica renunciar a la seva "realitat consumista".

Elaboració d'un mural sobre l'explotació laboral infantil amb tot el material recollit fins al moment.

Preparació i realització del debat. Cada grup interpreta un dels agents implicats en l'explotació laboral infantil, prepara els arguments per defensar el seu posicionament (agents: Empresaris, infants explotats, ONG's i Societat civil).

Resultats: Són capaços de trobar i explicitar arguments per defensar el seu posicionament, però tenen problemes a l'hora de contraargumentar.

Elaboració d'un article periodístic sobre l'explotació laboral infantil. Individualment cada estudiant redacta un article periodístic, a partir d'un breu guió orientatiu, on apareguin les causes, les conseqüències, alternatives...i especialment la seva interpretació. El text comença a fer-se a l'aula, però s'ha d'acabar a casa.

Resultats: Els textos són força bons, ja que es pot comprovar el domini de les competències lingüístiques i el grau de coneixement sobre l'explotació laboral infantil.

5.3. Alguns textos interpretatius dels alumnes

Recordem que en la seqüència didàctica la producció d'aquests textos representen la última activitat, cada estudiant havia de redactar un article periodístic com a síntesi del que s'havia treballat sobre l'explotació laboral infantil. Es tractava de fer un text justificatiu complet i ben estructurat.

Per elaborar el text es va pactar el següent guió: Títol, Presentació del tema o encapçalament, Drets dels nens i nenes que es vulneren amb l'explotació laboral infantil, Explicar i justificar per què es lesionen aquests drets, Opinió personal de com

es pot aconseguir que es respectin els drets dels nens i les nenes, i Opinió personal sobre què podem fer nosaltres per lluitar contra l'explotació laboral infantil.

A continuació, es mostra alguns dels textos ja analitzats a partir de la següent llegenda: Descripció (groc), Explicació (verd), Justificació (blau), Interpretació (vermell).

TEXT 1. INFANCIA TORTURADA (S.S.)

Els drets de l'infant existeixen. No a tot arreu es respecten. I en el treball infantil quasi es vulneren tots. Llibertat, protecció, oportunitats, educació, seguretat social, serveis, desenvolupament bo, bona salut, serveis mèdics, alimentació, vivenda, jocs, amor, comprensió, protecció de les autoritats, no crueltat, no explotació, no esclavitud, no discriminació de cap tipus. Tot això i més, es vulnera a l'explotació laboral infantil.

L'explotació de la pobresa. Aquests nens provenen de famílies pobres, si és que en tenen, els pares, si treballen, no guanyen suficient per mantenir la família, o pot ser que no treballin. Les feines domèstiques que realitzen normalment les nenes, passen bastant desapercebudes, ja que és un treball que no reporta cap benefici. Els empresaris contracten nens perquè són mà d'obra barata, no es queixen, són indefensos i hi ha feines que realitzen més be que molts adults. Reben maltracte, hi viuen en condicions inacceptables, precàries, no tenen bona qualitat de vida, els roben la infància.

Perquè es respectin els drets de l'infant s'haurien de canviar moltíssimes coses. Si ningú comprés aquests productes, l'empresa no seguiria endavant, l'hauria de tancar, i es veuria obligada a contractar adults. S'haurien de controlar molt més les empreses.

TEXT 2: INFANTESA CURTA. Drets del nen oblidats (P.R.)

Al món hi ha molta pobresa, que es distribueix sobretot a les famílies dels països subdesenvolupats.

Els nens d'aquestes famílies han de treballar per aconseguir diners, perquè els seus pares no tenen o troben treball, ja que els nens són més innocents i són més fàcils d'enredar quan se'ls ofereix un treball, a on han de treballar molt i cobren molt poc, per exemple en una multinacional.

Aquestes multinacionals exploten als nens fan treballar als nens menors d'edat fent que estiguin treballant gran part del dia i donant-li's molt pocs diners per fer-ho.

Els nens que hi treballen han tingut una infantesa molt curta, i en el moment en que hi van entrar, la seva infantesa va acabar i van canviar totalment de vida.

Sovint, aquests nens no creixen en un entorn normal, no tenen la protecció que haurien de tenir, no gaudeixen de bona salut, i fins i tot, a vegades els tracten amb crueltat.

Els nens han de ser tractats amb amor, han de tenir temps per poder relacionar-se i jugar amb altres nens, i poder tenir una educació amb la que puguin tenir un futur digne, amb les mateixes possibilitats que els altres nens i nenes del món.

Aquests drets que té el nen es vulneren amb facilitat a les empreses multinacionals.

Perquè no passés això, s'haurien de prendre més mesures de seguretat i vigilar que no hi hagi menors d'edat treballant en aquestes multinacionals. Però podríem aportar el nostre granet d'ajuda per a la lluita contra l'explotació laboral infantil, no comprant els productes que aquestes elaboren i comprant els productes de preu just.

TEXT 3: SENSE TEMPS PER JUGAR (N.F.)

Article 1 dels Drets dels nens: El nen gaudirà de tots els drets de la Declaració dels drets del nen. Aquests drets seran iguals per a qualsevol nen del món.

Què pensa vostè?

La gran majoria dels nens i nenes del món no gaudeixen de cap d'aquests drets.

El govern dels països on els nens són explotats laboralment fan tot el possible perquè això no se sàpiga arreu del món.

El 20 de novembre del 1959 es van escriure els Drets dels nens, els quals es vulneren sense cap escrúpol.

Els causants que això passi són els empresaris i els habitants dels països rics. Empresaris de grans empreses multinacionals com la Nike i l'Adidas s'aprofiten de les condicions tan inhumanes en que viuen milers de famílies que viuen en llocs pobres d'Àfrica, l'Índia, etc.

Tots els factors negatius de les famílies pobres són factors positius per als empresaris, per recol·lectar nens petits, la majoria de nens i nenes de cinc anys cap amunt. Les causes que fan que aquests nens comencin a treballar a edats tant avançades són que a les famílies són molts i tots volen menjar, són pobres i sense els diners que el nen porta a casa no podrien menjar. A més, com els empresaris només volen diners i diners..., només volen nens en les seves empreses, ja que aquests mai es queixen de res, treballen moltes hores, cobren molt poc, no tenen seguretat social així que si estan malalts han de continuar treballant per a portar diners a casa. A vegades si no en porten els pares peguen als fills. L'estat laboral d'aquestes criatures és mínima. La majoria viu a la fàbrica. Si ho fa, dorm a terra al costat de la palla, màquines i materials de la fàbrica. Hi ha molt poca higiene, millor dit no n'hi ha.

Les principals conseqüències de tot això és que els nens no tenen temps per jugar. No tenen cap infància feliç, han d'entrar al món dels grans amb menys de cinc anys. Tot fa que el nen pateixi un seguit de danys morals i físics.

La majoria de nens moren molt, molt joves. Hi va haver una vegada un nen paquistaní anomenat Iqbal Mash. Aquest noi es va "revelar" i van formar una campanya contra l'explotació del treball infantil. Soltadament, algú li va desaparar quan només tenia dotze anys. El noi va morir.

Aquesta és la cruel realitat de com són considerats els nens.

Per poder fer que tot això acabi, els primers que hem d'actuar som nosaltres estimats lectors. Segur que molts de vostès quan van a comprar no miren d'on és la roba que porten, o les sabates, estores, etc. Doncs si senyors meus, la roba ha estat feta per nens esclavitzats. Si vostès, i jo mateixa, deixem de comprar productes fets per nens, que creuen que passarà? Pot ser acabarem amb l'explotació ja que deixarem l'empresa a la ruïna, però els milers de nens. Però, i els milers de nens que depenen del seu treball per poder viure? Els deixariem al carrer, no?.

Bé doncs, el que hem de fer es comprar a un tipus de botiga anomenades de "comerç just". Pagarem més, però serà el preu just que hauríem de pagar pel producte que fa. Però estem segurs que els nens cobraran més si nosaltres comprem en aquestes botigues? Ningú sap si es així o no, però ho hem d'intentar.

Però això no és tot, ONG's de tot el món intenten que els empresaris posin escoles en les seves fàbriques per tal que els nen pugui aprendre. També intenten que tinguin estones lliures perquè tinguin temps per jugar.

Solucions. Si ens posem a pensar hi ha milers de solucions, algunes fan que nosaltres haguem de sacrificar-nos una mica, i altres són simplement absurdes. Com per exemple que les multinacionals ajudin a les famílies contractant als pares i mares dels nens, encara que hagin de pagar més salaris, seguretat social, aguantar queixes, tenir menys hores als seus empleats treballant, donar festes, etc. Crec que si això passes, més la nostra ajuda, tot aniria millor.

Però no haurem de seguir esperant gaire més

Fa dies les Nacions Unides van proposar que nens del món parlessin en una conferència sobre els drets dels nens.

Esperem que tingui algun factor positiu per solucionar tants problemes.

6. Consideracions finals

6.1. Consideracions dels textos

Recordem que la consigna que es va donar als estudiants era: l'elaboració d'un article periodístic on es justifiqués per què l'explotació laboral infantil vulnera els drets dels infants i què creien que es podia fer per evitar-ho.

D'acord amb aquesta consigna, tots els textos dels estudiants són textos justificatius i interpretatius, però cal fer ressaltar les constatacions següents.

Un text justificatiu, perquè sigui complet i pertinent, ha d'incorporar necessàriament fragments descriptius que situen, informen del tema, problema, fet o situació que es pretén justificar. Fragments explicatius que donin els elements causals necessaris per donar completesa i pertinença a la justificació. Finalment la incorporació de la part interpretativa representa l'evidència que s'ha entès el problema, concretada aquesta evidència en el grau i en la forma d'implicació de l'estudiant, per trobar perspectives de millorar en el futur i formes individuals o col·lectives d'intervenció.

També sembla evident que per arribar a aquest text final, cal identificar i treballar prèviament, i de manera parcial, les característiques de cada tipologia de text. És a dir, cal que els estudiants identifiquin i elaborin descripcions i explicacions completes i pertinents.

Per arribar a la justificació cal una rigorosa i abundant informació del tema. Només es pot escriure el que se sap. El professorat ha de facilitar la cerca d'informació i utilitzar les estratègies didàctiques adequades perquè els estudiants la puguin interpretar, per convertir-la en coneixement.

Tots els textos tenen un bon nivell de pertinència, però els nivells de completesa són diferents. Hi ha un grau d'implicació acceptable; d'alguna manera es pot entendre que hi ha l'empatia suficient per posar-se en el lloc de l'infant explotat. En tots els textos es proposen o es consideren possibles solucions per millorar la situació d'aquests nens. Es pot considerar que els estudiants han entès el problema i que demostren o expressen un acceptable nivell d'implicació, per poder pensar camins d'intervenció individuals o col·lectius que facilitin la resolució del conflicte.

6.2. Valoracions d'alumnes

Per il·lustrar aquest apartat recollim les opinions i valoracions dels estudiants.

"Parlem del perquè de les coses, fem exercicis amb el grup de quatre i després posem les nostres opinions dels temes. A vegades també fem més grups i parlem d'un mateix tema, però amb diferents opinions i fem un debat. Amb això ens ensenyen a pensar, ens ensenyen a parlar i a comparar punts de vista (...) A mi aquestes classes m'agraden molt, amb aquests temes aprenc moltes coses i també a respectar opinions diferents." (G. M).

"Cadascú diu el que pensa i el que sap. S'aprèn molt perquè tu vas escoltant les opinions dels teus com les opinions dels teus companys i expressant el que tu penses i

ahora el que tens mal entès o el que has après malament. És divertit perquè al mateix temps que t'estàs divertint aprens molt" (H.P)

"Ens organitzem en grups molt variats per treballar. No treballem només el llibre, ens serveix de consulta o ajuda. A mi em sembla que aquesta manera de fer classe és molt positiva, s'aprèn millor, és menys palo, i a part ens ajuda amb altres aspectes, com aprendre a participar a classe" (D.P)

"Aprenem a raonar o a pensar en veu alta, a explicar el que es pensa, aprenem a argumentar, a fer debats. Raonar coses, fer-les creïbles a qui les escolta. Amb aquestes classes d'escoltar i raonar és més fàcil aprendre els temes perquè en pots parlar amb els professors i amb els companys i s'entén més fàcilment" (S.S)

6.3. Valoracions dels docents

Com a docents podríem fer les següents afirmacions, encara que moltes d'elles ja les sabem des de les teories de l'aprenentatge, però no per això menys importants quan es constaten i es comproven en la vida quotidiana de l'aula:

La necessitat d'explicitar a l'alumnat el que pretenem que aprenguin. En l'experiència que ens ocupa ha quedat absolutament clar que l'explicitació o la intencionalitat pública sobre com treballar les habilitats i les competències n'ha facilitat el seu aprenentatge que s'ha concretat i evidenciat en les produccions escrites de l'alumnat.

Els alumnes han comprovant que el diàleg i el treball en grup els serveix per aprendre millor, els serveix per aprendre els uns dels altres i els crea la necessitat d'aprendre més. Les professores hem comprovat que el treball en grup i la conversa sobre un tema d'estudi, estructura el coneixement, facilita que realment la informació es converteixi en coneixement i que el discurs social sigui un discurs ben entès, ben raonat i ben argumentat

Els debats a partir de punts de vista contraposats sobre un mateix problema, ajuda als nois i noies a una permanent pràctica democràtica: saber defensar el punt de vista propi, saber escoltar, sentir-se escoltats i considerar la possibilitat d'arribar a acords a partir del consens o del respecte a les opinions divergents. Tot això afavorir una formació personal basada en la solidaritat, en la participació i en el compromís per aconseguir un món més just.

Malgrat la importància de totes i cada una d'aquestes competències i la necessitat de treballar-les totes a l'escola, són, sense cap mena de dubte, les competències de justificar, d'interpretar i d'argumentar les que permeten comprendre millor la complexitat de la realitat social, així com la relativitat del mateix coneixement social. Són, també, les que millor activen la capacitat de crear, defensar, modificar o reforçar l'opinió personal i els criteris d'anàlisi dels fets, situacions, fenòmens o actuacions socials i són les que millor permeten crear actituds d'intervenció per participar en la construcció d'un millor futur.

També, voldríem deixar constància de la bondat del treball en equip del professorat. Tots sabem que és necessari, però aquí volíem afegir que també és gratificant. Les decisions conjuntes sobre el que volíem ensenyar i com, la selecció tant dels continguts com de les activitats, la valoració dels resultats obtinguts a l'aula, les

interpretacions discutides dels encerts i dels errors, permeten que les intervencions siguin, no només ajustades a l'aula, en totes les situacions que faci falta, sinó també coherents amb els plantejaments inicials i per tant, altament satisfactori des de la perspectiva professional.

I finalment, unes últimes reflexions sobre la necessitat d'incorporar com a eix bàsic de l'ensenyament de les CCSS les competències lingüístiques. Hem constatat que aquests aprenentatges s'han de fer a les classes de CCSS. És a dir, que el professor de CCSS s'ho ha de plantejar com a tasca pròpia i ha de dedicar el temps que calgui per aconseguir que els estudiants aprenguin a parlar i a escriure CCSS i a comunicar amb correcció i precisió els coneixements pròpis d'aquestes ciència. L'ensenyament de les competències lingüístiques s'ha de programar com qualsevol altre contingut i s'ha de treballar a l'aula de manera intencionada i sistemàtica. Tant el professorat com l'alumnat han de ser conscients del "que s'ha de fer", del "com s'ha de fer" i del "per a què serveix".

El domini de les competències lingüístiques permet als nois i a les noies expressar i compartir el que han après. En la mesura que comparteixen i contrasten els seus coneixements, les seves opinions i els seus dubtes amb altres companys o amb els professors, més possibilitats tenen de comprendre i de interpretar el món on viuen, i d'adquirir les eines o els instruments per a rebutjar els radicalismes i els dogmatismes i poder participar activament en una societat democràtica.

Insistim, també en que l'adquisició d'aquestes competències lingüístiques, afavoreix la formació d'un pensament relatiu i complex, crea actituds de diàleg i negociació i rebutja qualsevol forma de dogmatisme o d'intransigència, actituds fonamentals per a la convivència en una societat democràtica.

* Article basat en la recerca recollida en: CASAS, M. (coord.), BARCELÓ, V., BOSCH, D., CANALS, R., DOMÈNECH, A., FREIXENET, D., GONZÀLEZ, N. I ORIOL, M. *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*. Col·lecció Premi de Pedagogia. Rosa Sensat. Barcelona, juliol de 2005.

Referències bibliogràfiques

- BARCELÓ, V., BOSCH, D., CANALS, R., CASAS, M., DOMÈNECH, A. FREIXENET, D., GARCÍA, C., GONZÁLEZ, N., ORIOL, M., SÁNCHEZ, M. (2004) "L'experiència d'un grup de treball de professors i professores de ciències socials: ensenyar a parlar i a escriure sobre ciències socials". A: BATLLORI, R.-GÓMEZ, E.-OLLER, M.-PAGES, J. (eds.) *De la teoria a l'aula*. Bellaterra: Departament de didàctica de la llengua i la literatura i de les ciències socials-UAB, pág. 114-125.
- BENEJAM, P.(2002) "*Justificació epistemològica de les habilitats cognitivolingüístiques*". Conferència pronunciada a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Grup de Recerca de Ciències Socials. 7 de febrer de 2002. (inèdito).
- BENEJAM, P.; QUINQUER, D.(2000) "La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas". A: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid. Síntesis-ICE de la UAB
- BENEJAM, P. (dir. 1995) *Selecció dels conceptes clau per a l'ensenyament de les ciències socials*. Projecte d'investigació. Bellaterra: Universitat autònoma de barcelona (inèdit).
- CANALS, R. (2001) "Las capacidades lingüísticas en el aprendizaje de la geografía: una experiencia en la enseñanza secundaria obligatoria". *IBER*, núm. 28, pàg. 41-56.
- CANALS, R. (2004) "Estratègies i recursos per a desenvolupar el pensament social a través de l'argumentació". Memòria de llicència d'estudis. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <<http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200304/memories/844m.pdf>>
- CANALS, R. (2005) "La reconstrucció del coneixement social mitjançant la interpretació i l'argumentació". *Perspectiva escolar*, pàg. 69-82.
- CANALS, R. (2006) "L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social". Tesis doctoral dirigida per Pilar Benejam. UAB. <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1109106-120936/>>
- CANALS, R. (2007) "La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social". A: *Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 6, pág. 49-60.
- CASAS, M.; BOTELLA, J.(2003) *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona. CISSPRAXIS
- CASAS, M.-BOSCH, D.-GONZÁLEZ, N. (2005) "Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar". A: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pàg. 39-52.

-
- COHEN, L.-MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
 - DUVAL, R. (1992-93) "Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive?". A: *Petit X*, V31, pp. 37-61.
 - EVERTSON, C.M.- GREEN, J.L. (1997) "La observación como indagación y método" a WITTROCK, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza. II Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, pàg. 303-422.
 - GARCÍA-DEBANC, C. (1994) "Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques". A: *Pratiques*, V84, Argumentation et Langue, pp. 5-40.
 - GAY, L.R.-AIRASIAN, P. (2000) *Educational research. Competences for analysis and application*. Columbus: Merrill-Prentice Hall.
 - IMBERNÓN, F. (2002.) "La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado" a IMBERNÓN, F. (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: ed. Graó, pàg. 11-68.
 - JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (2000) *Hablar y escribir para aprender*. Madrid. Síntesis-ICE de la UAB.
 - LATORRE, A.-DEL RINCÓN, D.-ARNAL, J (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
 - LEMKE, J.L. (1997) *Aprender hablar ciencia*. Barcelona. Paidós-MEC.
 - LÓPEZ, M. (1990) *Sabes enseñar a describir, definir, argumentar*. La Habana: Pueblo y Educación.
 - MORIN, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
 - NOGUEROL, A. (2003) "*La interpretació. Habilitat cognotivolingüística*". Conferència pronunciada a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Grup de Recerca de Ciències Socials. 11 de desembre de 2003. (inédito).
 - PLANTIN, C. (2001) *La argumentación*. Barcelona. Ariel Practicum.
 - RIBAS, M. (2002) "De la explicación a la argumentación". A: *TEXTOS de Didáctica de la lengua y la literatura*. Núm. 29, pág. 11-20.
 - RODRÍGUEZ, G.-GIL, J.-GARCIA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
 - SCHWARZ, B.; NEUMAN, Y.; GIL, J.; ILYA M.(2001) *Effects of argumentative activities on collective and individual arguments*. The School of Education, Hebrew University, Jerusalem, Israel.
 - STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- TOULMIN, S. (1993) *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WESTON, A. (2001) *Las claves de la argumentación*. Barcelona. Ariel.

L'educació intercultural al CEIP Elionor Bosch: un estudi de cas.

Resum

En aquest article s'exposen els resultats obtinguts en una recerca realitzada en un grup de tercer de primària del CEIP Elionor Bosch de Santa Margalida (Mallorca). El treball, que s'emmarca en l'educació intercultural i la didàctica de les ciències socials, intenta comprovar si treballar una seqüència didàctica intercultural a l'àrea de coneixement del medi social i cultural aconsegueix minvar les actituds racistes de l'alumnat i augmentar l'acceptació i el respecte d'aquest pels nens i nenes immigrants (sobretot els que provenen del Nord d'Àfrica) i la seva cultura.

Paraules clau

acceptació, cultura, discriminació, diversitat, educació intercultural, etnocentrisme, immigració, racisme, respecte, xenofòbia.

Resumen

En este artículo se exponen los resultados obtenidos en una investigación realizada con un grupo de 3º de Primaria del CEP Elionor Bosch de Santa Margalida (Mallorca). El trabajo, que se enmarca dentro de la educación intercultural y la didáctica de las ciencias sociales, intenta comprobar si trabajar una secuencia didáctica intercultural en el área de conocimiento del medio social y cultural consigue reducir las actitudes racistas de los alumnos y aumentar la aceptación y el respeto de éstos hacia los niños y niñas inmigrantes (sobretudo los que provienen de África) y su cultura.

Palabras clave

Aceptación, cultura, discriminación, diversidad, educación intercultural, etnocentrismo, inmigración, racismo, respeto, xenofobia.

Laura Aguiló
Mestra d'Educació Primària

Per citar l'article

"Aguiló, L. (2008). L'educació intercultural al CEIP Elionor Bosch: un estudi de cas. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 171-202. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/aguilo/index.html en (poner fecha)"

Durant la darrera dècada, les Illes Balears ha anat rebent un gran nombre de població nouvinguda, fins al punt de ser, al gener de 2005, la Comunitat Autònoma amb el percentatge més alt d'immigrants³¹. Davant aquest fet es pot deduir que a les Illes hi trobam una societat multicultural.

Aquest fenomen s'hauria de veure reflectit en el sistema educatiu. Però la realitat és que ni l'actual currículum ni els llibres de text donen una resposta suficient als grans percentatges d'immigració que estan presents en la majoria de les nostres escoles. El professorat està desorientat i no rep unes pautes a seguir ni una formació adequada davant aquesta situació.

A les escoles no poques vegades es troba associat el fracàs escolar amb els immigrants extracomunitaris i sembla que, una part d'aquests, sobretot els que provenen de països nord-africans, solen patir una discriminació i rebuig per part dels companys autòctons. Per tant, pareix necessari donar una resposta a la problemàtica que viuen part de l'alumnat immigrant a les escoles.

Aquesta és la situació que vaig trobar quan, al curs 2004-2005 vaig arribar com a tutora d'un grup de 3r de Primària a l'escola Elionor Bosch de Santa Margalida, un poble situat al nord de l'illa de Mallorca. La meua classe estava composta per 20 alumnes, quatre dels quals eren fills d'immigrants. Entre aquests quatre hi havia una nena marroquina i una sahrauí, les quals patien un fort rebuig per part dels seus companys autòctons.

A través del treball de camp i de l'observació directa vaig adonar-me que els nens, ja a 3r de Primària, tenien al seu cap tota una sèrie de prejudicis i que el seu comportament estava clarament tenyit d'actituds racistes i xenòfobes. A partir d'aquí vaig decidir realitzar una recerca enfocada cap a aquest tema i intentar trobar algunes respostes a la problemàtica que es produïa a la meua aula.

Vaig pensar que l'educació intercultural podria donar-me unes pautes a seguir perquè els meus alumnes poguessin contemplar la diversitat cultural com un fet positiu, i que podria disminuir la discriminació i afavorir l'acceptació de la diferència ètnica. Una vegada detectades les actituds de marginació i desvalorització vers alguns dels companys immigrants i, tenint en compte que una condició per respectar la diversitat cultural és conèixer-la, era precís que els continguts actitudinals se sustentessin sobre els conceptuals. Per tant, considerava una necessitat ineludible que els nens coneguessin mínimament la cultura dels llocs d'origen dels immigrants per treballar seguidament les seves actituds respecte a l'altre.

Totes aquestes reflexions m'animaren a saber més coses sobre la interculturalitat i a indagar com podia treballar a la meua aula per educar els nenes i nenes en una societat cada vegada més diversa. El treball que aquí s'exposa és el resultat d'una recerca que vaig realitzar el curs 2004-2005 amb els alumnes d'un grup de 3r. de Primària de l'escola Elionor Bosch de Santa Margalida.³²

³¹ Dades extretes de l'1/1/2005 de la direcció <<http://www.unav.es/economia/economiaespanola>>

³² AGUILÓ PAYERAS, LAURA (2006) *La interculturalitat a l'escola: un estudi de cas*. Treball de recerca inèdit, dirigit per Montserrat Oller i Freixa. Programa de Doctorat de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Aquest recerca va ser defensada davant el Tribunal el Juny de 2006.

En aquest article es presenta el procés seguit en la investigació. Prèviament hi ha un breu marc teòric que permet contextualitzar el meu propi punt de vista referent a la interculturalitat i l'educació intercultural.

Part I – L'educació intercultural

L'etnocentrisme és una paraula clau per poder parlar d'educació intercultural: Valora i jutja les altres cultures a partir de la pròpia, sempre pensant que la nostra és la millor, la més apropiada i que es fa allò que és "normal", i mira les altres com a estranyes, incorrectes i/o inferiors. Llavors, podem afirmar que l'etnocentrisme parteix de la idea que el propi grup és el centre de tot i que valora els altres a partir de la relació que tenen amb ell, implica actituds de prejudici, de desconeixement i de desconfiança cap a les altres i no veu que, en realitat, la diferenciació no implica jerarquització. (Giménez i Malgesini: 2000)

Reconèixer que la nostra visió del món, els nostres criteris i judicis poden ser imparcials, relatius i incomplets és una tasca difícil; però per superar el nostre etnocentrisme és necessari aprendre a respectar altres maneres de viure i d'interpretar la realitat. L'etnocentrisme està present a la nostra societat i, per tant, també n'hi està impregnada la nostra escola.

Els materials pedagògics, entre ells els populars llibres de text, no són representatius de tots els aspectes i dimensions de la diversitat cultural de la societat que envolta les escoles. El currículum tampoc ho és, ja que té un biaix cultural: selecciona elements, dóna més importància a uns que als altres i oculta aspectes de la cultura que envolta l'escola. Aquest currículum tampoc respon per igual als interessos, aspiracions, formes de pensament, expressió i comportament dels diversos grups culturals dels alumnes que participen en el nostre sistema educatiu. (Gimeno Sacristán: 1992)

Es pot parlar també d'un biaix epistemològic: els continguts són models d'entendre el món i, per tant, afecten la possibilitat de percepcions plurals del món i donen prioritat a unes dimensions de l'individu sobre les altres sempre des d'un visió etnocèntrica. Les formes de pensar i els comportaments de la cultura dominant són també imposats per l'escola, sempre d'acord amb les seves normes ètniques i d'intercanvi social. Llavors, l'escola és un agent de gran pes d'assimilació de la cultura dominant i tendeix cap a l'homogeneïtzació dels tractaments pedagògics dels alumnes. (Gimeno Sacristán: 1992)

Se solen veure les classes culturalment heterogènies com un inconvenient i no poques vegades les polítiques educatives fomenten l'assimilació. Però hauríem de modificar la nostra actitud respecte a tot això, ja que en lloc de voler canviar els estudiants culturalment diversos s'haurien de formar els professionals docents perquè s'adaptin a aquests ambients pluriculturals i fer veure que el multiculturalisme és un avantatge i no un inconvenient.

L'educació intercultural dóna unes pautes per superar l'etnocentrisme i altres actituds i comportaments associats a ell, com per exemple la discriminació i el racisme. Veu la diversitat humana com una gran oportunitat d'intercanvi i enriquiment. L'educació intercultural pretén sensibilitzar el nin cap a la pluralitat cultural i defensa la igualtat de tots. Critica l'educació orientada cap a la monoculturalitat ja que no desperta la curiositat dels nens cap a altres formes culturals i alternatives de viure pensant que només existeix la pròpia societat i la seva manera de veure el món. És una educació que se centra en la diferència i la pluralitat cultural i en l'intercanvi i no una educació

per als que són culturalment diferents. Defensa que el reconeixement de la diferència és molt important per a la formació de la identitat tant personal com social.

L'educació intercultural es presenta com un model alternatiu que no té la necessitat de negar la diferència sinó que avança per arribar a una realitat dialèctica superior que és la societat intercultural. Creu necessari l'acceptació i la comunicació entre tots els participants en l'acció educativa. Considera molt important avaluar-nos a nosaltres mateixos i al nostre entorn per veure que el racisme i la discriminació estan, ja sigui conscientment com inconscient, dintre nostre i de la nostra societat i, a partir d'aquí, intentar superar-los, començant pels professionals de l'educació.

L'àrea de les Ciències Socials, per la pròpia naturalesa del seu coneixement, cobra una importància vital a l'hora de donar resposta a la multiculturalitat. Per tant, és necessari que el seu currículum inclogui perspectives, concepcions i visions del món de les cultures presents a la nostra societat, superant l'etnocentrisme i l'eurocentrisme present tant a la història com a la geografia que s'ensenya. S'han de treballar temes que permetin als nostres alumnes qüestionar-se sobre la discriminació cultural i proporcionar-los arguments per rebutjar-la.

Part II - Una recerca sobre educació intercultural

1. Fases, objectius i instruments de la investigació.

L'objectiu general era suscitar en els alumnes un descens de les actituds racistes i dels prejudicis i un augment de l'acceptació de la diversitat cultural a l'aula.

Ha de quedar clar que l'objectiu principal d'aquest treball no era que els alumnes manegessin un discurs anti-racista ni eliminar totalment els seus prejudicis i estereotips, ni tampoc que adoptessin actituds exageradament altruistes; sinó que allò que es pretenia era detectar si hi havia problemes per a l'acceptació de nens i nenes immigrants i, a partir d'això, fer-los conscients d'aquest fenomen i aconseguir una modificació - encara que en alguns sigui mínima- del seu pensament, que dubtessin dels seus prejudicis i de les seves actituds racistes, i que veiessin que l'altre no és tan diferent de nosaltres, que tenim coses en comú i, en conseqüència, es produís una millor acceptació d'aquell.

La investigació va constar de les següents fases:

FASE I: Es tractava de conèixer les idees inicials dels nens i nenes de la meua classe.	
OBJECTIUS	INSTRUMENTS
a) Comprovar a través de qüestionaris i l'observació participant que entre els alumnes de la classe estudiada es donaven actituds racistes.	1. Qüestionari 1: Es plantegen situacions de la vida quotidiana dels alumnes i havien d'elegir entre tres opcions (dues que triaven una persona al·lòctona i una que triaven la persona autòctona) i argumentar el perquè de la seva elecció. 2. Qüestionari 2: S'indaga sobre l'elecció d'amistats dintre de l'aula amb l'objectiu d'obtenir dades sobre les relacions socials que es donaven entre els alumnes. 3. Diari de classe: Durant els primers 6 mesos de curs vaig anar realitzant un diari de camp del que observava dels nens de la meua aula, anotant tot allò que em pogués ser útil per aquest treball de recerca.
Posteriorment es varen passar els dos qüestionaris a altres grups de l'escola, a una aula d'una escola amb un alt percentatge d'immigrants i a una altra d'una escola que no té immigrants per comparar els resultats de la meua classe amb altres que tenen una situació diferent.	
FASE II: Es tractava de recollir informació per elaborar una unitat didàctica.	
OBJECTIUS	INSTRUMENTS
b) Introduir al currículum de coneixement del medi que seguíem a l'aula aspectes on es treballassin la diversitat cultural i actituds com el respecte i la valoració cap a l'Altre. c) Realitzar una unitat didàctica a partir dels nous aspectes introduïts al currículum per donar una solució al problema plantejat.	1. Lectures sobre educació intercultural i la seva relació amb les ciències socials amb l'objectiu de tenir una orientació de com havia d'enfocar la unitat didàctica. A partir d'aquestes lectures vaig realitzar un marc teòric en el qual em situava en aquesta recerca. 2. Programació d'una unitat didàctica intercultural. Primer de tot es va comprovar que a la part de medi social i cultural del llibre de text que utilitzàvem a l'aula no hi havia res sobre altres llocs del món i altres cultures. Per tant, era imprescindible que es realitzés una unitat didàctica on es treballassin els llocs d'origen dels nens immigrants ja que, com a components de l'aula, s'han de tenir en compte. En aquesta unitat didàctica es va tenir molt present el treball cooperatiu, la participació activa de tots els alumnes i la utilització de diversos materials,

	entre aquests les noves tecnologies, com ara Internet, diapositives i vídeo.
FASE III: Aquesta fase va suposar fer el seguiment del que els alumnes anaven aprenent i una posterior avaluació de tot el conjunt de les dades recollides.	
OBJECTIUS	INSTRUMENTS
d) Comprovar si el canvi del currículum i l'aplicació d'una unitat didàctica intercultural havia aconseguit modificar les actituds dels alumnes.	1. Recull de les opinions dels alumnes: Els alumnes escrivien allò que havien après en diferents moments del desenvolupament de la unitat didàctica i, al final d'aquesta, escrivien una carta a un nen d'un altre lloc del món que havia de començar a la seva classe l'any vinent. El que escrivien els nens sobre allò que havien après i les cartes em donaren moltes dades per comprovar si l'aplicació de la unitat didàctica intercultural havia estat efectiva o no. 2. Comparació dels resultats amb els de l'inici de la recerca: Per completar aquestes dades tornava a passar uns qüestionaris de triple elecció, molt similars als que havia passat al principi de la recerca. Així podia comparar les respostes obtingudes a l'inici amb les que s'aconseguien al final del procés.
CONCLUSIONS: A partir de tots els qüestionaris realitzats, del diari de camp i de l'avaluació de la unitat didàctica duta a l'aula vaig extreure tota una sèrie de conclusions sobre la recerca que havia realitzat.	

2. El context de la recerca

La meua recerca va ser realitzada a la classe de 3rB del CEIP Elionor Bosch de Santa Margalida. Durant tot el curs escolar 2004-2005 vaig ser la tutora d'aquest grup.

El CEIP Elionor Bosch es troba al terme municipal de Santa Margalida, poble situat al nord-est de Mallorca que comptava, al 2.002, amb 9.284 habitants repartits en tres nuclis de població: Santa Margalida (3.342), Can Picafort (5.391) i Son Serra de Marina (551). A l'escola en qüestió hi assisteixen els nens i nenes que viuen al nucli de població de Santa Margalida, endemés dels del nucli de Son Serra de Marina, ja que allà no hi ha escola. Alguns dels nens que tenen la seva residència a Can Picafort són alumnes de l'escola a Santa Margalida, però la immensa majoria assiteixen al col·legi públic que tenen allà.

El CEIP Elionor Bosch no és una escola petita ja que és de dues línies des de 3 anys a l'educació infantil fins a 6è de l'educació primària.

Durant la darrera dècada, Santa Margalida ha acollit un bon nombre d'immigrants, sobretot marroquins, els quals vénen per treballar a la construcció o a l'agricultura. Hi ha altres pobles, molt prop de Santa Margalida, que han rebut un nombre més alt d'immigrants marroquins, com, per exemple, Muro i Sa Pobla. Can Picafort, en canvi, va rebre una gran onada migratòria de persones peninsulars, sobretot andalusos, durant els anys 80. Actualment està rebent bastant immigració provinient d'Amèrica del Sud.

La classe de 3rB del CEIP Elionor Bosch

Quan vaig començar a fer classe al grup de 3rB, hi assistien 18 alumnes, la majoria dels quals vivien al nucli de població de Santa Margalida; a Can Picafort n'hi vivien 4 i a Son Serra de Marina 1. Del total, 3 eren immigrants: un era argentí, un altre colombià

i la tercera era marroquina. Cap a finals de novembre va començar una nena d'origen sahrauí que va ser acollida per una parella mallorquina; i a principis d'abril ho va fer un altre nen colombià que va venir a viure al municipi amb la seva mare. A final de curs, un 25% de la classe era d'origen immigrant.

A l'inici de la recerca, vaig adonar-me que algun dels nens immigrants, sobretot les nenes d'origen nord-africà, patien una certa discriminació per part dels seus companys autòctons. En canvi, aquesta discriminació no es mostrava d'una manera tan clara amb els nens sud-americans.

Com ja s'ha dit abans, als inicis de la recerca es passaren els qüestionaris que havia realitzat a altres grups de la mateixa escola i d'escoles diferents.

Altres classes participants

La classe de 3rA del CEIP Elionor Bosch:

Classe	Núm. Alumnes	Autòctons	Nouvinguts	% nouvinguts
3r A	19	17	2 filles d'immigrants marroquins.	10'5%

La classe de 4tA del CEIP Elionor Bosch:

Classe	Núm. Alumnes	Autòctons	Nouvinguts	% nouvinguts
4t A	22	20	2 fills d'immigrants marroquins	10'5%

Altres centres participants

Sa Graduada:

És una de les tres escoles públiques que hi ha a Sa Pobla, poble situat al Nord de Mallorca, amb una població de 11.446 habitants. És un poble d'interior, encara que està molt prop de la costa.

Sa Pobla ha estat un dels pobles que ha rebut més immigració marroquina de tota l'Illa. El motiu d'aquest fet és que els immigrants han ocupat, a l'agricultura i a la construcció, els llocs de feina que molts de poblers ja no volien realitzar. El percentatge d'immigrants, sobretot d'origen marroquí, a les escoles de Sa Pobla és molt alt. En el cas de Sa Graduada era, en aquell moment, d'un 20 %.

Classe	Núm. Alumnes	Autòctons	Nouvinguts	% nouvinguts
3r	29	17	4 fill d'immigrants sud-americans 8 fills d'immigrants marroquins	41.4%

L'Escola de Pràctiques:

Està situada a la capital de l'Illa. El CEIP de Pràctiques de Palma està ubicat a la barriada del Camp Rodó i acull els infants de la zona a partir del tres anys. Ha estat un centre capdavanter en la innovació pedagògica, amb contacte permanent amb la universitat i els seus estudiants, i també un dels primers que va incorporar l'ensenyament en llengua catalana a Palma. El centre té alumnes nouvinguts, però en un baix percentatge si el comparem amb altres.

Classe	Núm. Alumnes	Autòctons	Nouvinguts	% nouvinguts
3rA	25	25	0	0%

3. Metodologia i instruments de la recerca

Una de les primeres decisions que vaig prendre va ser optar per una recerca interpretativa ja que em permetia descriure i interpretar la realitat social que m'interessava estudiar. Volia fer una recerca de tipus qualitatiu, observacional, descriptiva, centrada en un context determinat però en profunditat.

El motiu pel qual vaig decidir realitzar una recerca interpretativa fou perquè aquest tipus de metodologia estudia la realitat en la seva globalitat, és a dir sense intentar fragmentar-la i tenint present el seu context. Pretén seguir la via inductiva, parteix de les dades per elaborar les categories, explicacions i interpretacions i no a l'inrevés (partint de teories prèvies). El seu principal objectiu no és aconseguir lleis generals, sinó centrar-se en el que és característic dels subjectes que estudia.

Aferrant-me a una metodologia d'aquest tipus sabia que comptava amb la seva flexibilitat i em permetia adoptar un enfocament progressiu. En aquest cas, els mètodes estan al servei de l'investigador i les dades de recollida de dades utilitzades són de tipus qualitatiu: l'entrevista, l'observació participant, diaris de camp, anàlisi de documents, etc.

Podem dir que aquesta metodologia és molt accessible per als mestres. No es necessita un equip car ni complex llevat de la pròpia ment, ni tampoc es requereix un coneixement d'estadística ni d'experiments controlats. L'etnografia és el mètode que està més a l'abast dels mestres i els permet una perspectiva més àmplia per comprendre els criteris mitjançant els quals s'hauria de jutjar la veritat de les seves investigacions. (Woods: 1987)

Els mestres poden utilitzar tècniques etnogràfiques tant per avaluar la seva feina, com per a la motivació i l'aprenentatge dels seus alumnes. Dos avantatges més de l'etnografia són la flexibilitat que li permet i que ofereix als investigadors un gran control en la feina realitzada, ja que aquests són els principals instruments d'investigació. Aquest mètode permet al mestre-etnògraf identificar models de dades i construir una comprensió més profunda dels fets i relacions socials en les quals hi participa cada dia.

Les estratègies utilitzades en aquesta recerca corresponen a les de l'etnografia: l'observació participant, l'entrevista informal, materials escrits, com per exemple, documents oficials del centre (programacions, notes de lliçons, registres personals d'alumnes, exàmens, fitxes de feina, fotografies, etc.), documents personals (diaris, cartes, el quadern dels alumnes) i qüestionaris.

Vaig centrar la recerca en un estudi de cas, com ja he esmentat, d'una classe de 3r de l'escola de Sta. Margalida. L'estudi de cas, segons Arnal i altres (1992) és la forma més pròpia i característica de les investigacions idiogràfiques dutes a terme des d'una perspectiva qualitativa i s'ha de concebre com una estratègia encaminada a la presa de decisions. L'estudi de cas permet generar hipòtesis i descobriments, centrar

l'interès en un grup (en el meu cas els alumnes de la meua classe), està dotat de flexibilitat i és aplicable a situacions naturals.

El fet d'haver decidit fer un estudi de cas em permetia tota una sèrie d'avantatges: Centrar-te en una situació o fet particular, és descriptiu perquè pretén realitzar una rica i intensiva pormenorització del fenomen estudiat, il·lumina sobre la comprensió del cas, és inductiu perquè arriba a les generalitzacions, conceptes i hipòtesis a partir de les dades, i finalment l'investigador pot aconseguir dades de diferents fonts (en el cas d'aquesta recerca se n'obtingueren a partir de qüestionaris, de l'observació participant i el diari de classe, entrevistes informals, anàlisi de documents formals, cartes dels alumnes, treballs d'aula o escrits dels alumnes.)

S'ha de tenir en compte que la major dificultat de l'estudi de cas és que no pot formular generalitzacions a partir d'una realitat singular. Però tampoc és aquest el seu objectiu primer ni era el meu en aquesta recerca.

Per a la realització d'aquest estudi vaig partir de l'observació. Segons Cohen i Manion (1990) en el fons de cada estudi de cas hi ha un mètode d'observació. Efectivament, l'observació a l'aula ha estat la base a partir de la qual he realitzat aquesta recerca, en concret. La participació et permet penetrar en les experiències dels altres en un grup o institució. El fet de conviure amb els subjectes que investigues et dóna una visió interior molt més profunda i detallada que altres tipus de mètodes més experimentals.

Però l'observació participant no està absenta de crítiques. Quan es participa s'actua sobre el medi però hem de tractar de combinar la profunda implicació personal amb un cert distanciament. El judici de l'observador es pot veure afectat pel seu íntim compromís amb el grup que estudia, fet que té a veure amb la validesa interna del mètode. Per contrarestar això és recomanable que s'utilitzin una sèrie de tècniques a les quals recorren els investigadors amb l'objectiu de verificar la representativitat dels fets que observen i de fer una comprovació creuada de les seves interpretacions del significat d'aquests fets.

Per a la recollida de dades vaig utilitzar diferents instruments. Un d'ells és el qüestionari. Segons Woods (1987), els qüestionaris no han estat populars entre els etnògrafs argumentant que exclouen totalment el seu ús amb l'excusa que pertanyen a un estil d'investigació en què els seus supòsits bàsics són diametralment oposats a l'etnografia. Però, últimament, aquesta posició s'ha suavitzat i s'ha deixat de veure com una dicotomia de paradigmes. Ara es veu com una dimensió amb diferents pols.

Els qüestionaris, en el cas d'aquesta recerca, tingueren diferents utilitats: com a mitjà de recollida d'informació, com a punt de partida de mètodes més qualitatius i en la confirmació de l'enquestat a partir de les dades obtingudes en el diari de camp.

Les enquestes passades als meus alumnes a l'inici de la investigació varen ajudar a esbrinar quines eren les seves representacions respecte al tema de la recerca, però el seu ús va requerir un treball interpretatiu posterior per controlar que els enquestats interpretaven els ítems de la mateixa manera.

Durant la fase inicial de la recerca, vaig adonar-me que les respostes dels qüestionaris poden contenir detalls subtils i que les podia utilitzar per contribuir a la producció de treball qualitatiu. Malgrat que les dades obtingudes a partir dels

qüestionaris no siguin tan detallades com les que provenen de les entrevistes, són d'una naturalesa que pot ser no les haguéssim pogut aconseguir d'una altra forma i a vegades les respostes poden contenir comentaris molt significatius. Aquests comentaris poden estar millor formulats, ser més succints i més centrats en el tema. S'ha de reconèixer que, a vegades, la paraula escrita és més útil i potent que la parlada, dóna temps a pensar, reflexionar, recordar i compondre. Aquest fet suggereix, segons Woods (1987), que, per a algunes finalitats i en certs casos, el qüestionari és intrínsecament millor instrument que l'entrevista.

De totes maneres, sempre s'ha de tenir present el context en què es donen les respostes dels qüestionaris, per tant un marc etnogràfic general contribuirà a conèixer-lo.

Un altre instrument utilitzat va ser el diari de classe, que em va facilitar el seguiment de la recerca, em va permetre aconseguir un tipus de coneixement que no és absolutament objectiu però tampoc absolutament subjectiu. L'etnografia no et permet fer generalitzacions, però sí que et dóna una base per arribar-hi.

Per al treball a l'aula vaig elaborar una unitat didàctica intercultural, amb l'objectiu que els meus alumnes adquirissin nous aprenentatges davant la diversitat cultural. Fou aquesta unitat didàctica un instrument que va permetre valorar l'adquisició de nous aprenentatges per part dels alumnes.

4. Anàlisi dels resultats

Resultats obtinguts a partir de la primera fase de la recerca.

Per començar, és necessari realitzar una anàlisi dels resultats obtinguts a partir de la primera fase de la recerca:

Recull de les observacions

Les primeres impressions recollides en el diari de classe em van permetre iniciar una reflexió sobre les relacions entre els alumnes autòctons i nouvinguts de la meua classe i vaig seguir aquesta pràctica durant set mesos. Els escrits realitzats reflectien les actituds racistes i discriminatòries per part dels alumnes autòctons cap als immigrants. A continuació se citaran algunes dades significatives extretes del diari:

Diari de classe inicial (Primeres observacions): "[...]vaig demanar als nens que fessin grups de tres. Els grups es feren ràpidament. L'única persona que va quedar-se sense grup fou na S. Cap nen ni cap nena va triar-la per anar amb el seu grup. Finalment vaig haver de col·locar-la en un dels grups ja formats".

Diari de classe inicial (27/01/05): "Els he preguntat què trobaven de la seva nova companya i més de la meitat m'ha contat que na L. no els queia bé. [...] Llavors he proposat als nens que pensessin alguna solució per aquest problema. Alguns deien senzillament "fer les paus i ja està", d'altres deien que jo castigues na L. perquè aprengues la lliçó però m'ha sobtat la proposta que ha fet una de les nenes de la classe: "Ojalà na L. tornàs al seu país i així ja no estaria més marginada!" Molts dels nens han dit "és veritat! Per què no torna al seu país?".

Una primera intervenció: el qüestionari sociomètric

Una de les primeres intervencions realitzades per conèixer les dinàmiques de relació que hi havia entre els nens i nenes de la classe vaig realitzar-la a partir d'un qüestionari sociomètric. Els resultats serviren per completar les dades obtingudes a través de l'observació participant i del qüestionari multicultural. El qüestionari sociomètric et permet saber quines són les relacions d'amistat que es donen entre els nens i dona informació que complementa i corrobora la que s'ha obtingut a partir de l'observació i el diari de classe.

Aquest qüestionari, també, fou de vital importància per esbrinar i analitzar quin tipus de relació tenien els nens autòctons amb els immigrants dels altres grups en els quals no vaig realitzar observació. Els resultats obtinguts a partir d'aquest qüestionari passat a aquests altres grups permeteren realitzar un tractament comparatiu amb els resultats obtinguts a la classe protagonista de la recerca.

* Qüestionari 2 de la fase I: El qüestionari sociomètric.

1. Escribe el nom i el llinatge d'aquells companys de classe amb els quals prefereixis treballar en grup. Pots escriure els que vulguis, però per ordre de preferència
2. Escribe el nom i llinatges d'aquells companys de classe amb els quals prefereixis menys treballar en grup. Enumera'ls per ordre, començant pels que prefereixis menys.
3. Amb qui t'agrada jugar més a l'hora del pati? Pots escriure tots els companys de classe que vulguis però fes-ho per ordre de preferència.
4. Amb qui t'agrada jugar menys a l'hora del pati? Pots escriure tots els companys de classe que vulguis. Comença pel que prefereixis menys.
5. Si haguessis d'organitzar excursions, jocs, partits... qui elegiries com a capità?

*Quadres comparatius dels resultats de les diferents escoles participants

Pregunta 1: Amb qui prefereixes treballar a classe?							
Escola	Curs	Nombre alumnes autòctons	Nombre alumnes immigrants	Elecció entre autòctons	Elecció entre immigrants	Elecció autòctons a immigrants	Elecció immigrants a autòctons
E. Bosch	3rB	15	4	45	2	1	3
E. Bosch	3rA	17	2	53	1	2	7
E. Bosch	4tA	20	2	79	0	0	5
Sa Graduada	3r	17	12	64	8	0	30

Com es pot observar a la taula, es podia concloure que els nens autòctons es preferien entre ells d'una manera molt clara. Els immigrants també preferien els autòctons. A dos dels grups elegits no hi havia cap cas que els autòctons triessin als immigrants i als altres dos grups només es donaven 1 i 2 casos.

Pregunta 2: Qui prefereixes menys per treballar a classe?							
Escola	Curs	Nombre alumnes autòctons	Nombre alumnes immigrants	Elecció entre autòctons	Elecció entre immigrants	Elecció autòctons a immigrants	Elecció immigrants a autòctons
E. Bosch	3rB	15	4	19	1	18	7
E. Bosch	3rA	17	2	30	0	18	7
E. Bosch	4tA	20	2	57	0	22	5
Sa Graduada	3r	17	12	19	12	44	17

A l'hora d'interpretar aquesta taula s'havia de tenir en compte que la proporció d'immigrants era significativament més baixa que la proporció d'autòctons, per tant no era d'estranyar que les puntuacions més altes les trobéssim a l'elecció entre autòctons, amb l'excepció de l'escola Sa Graduada. Per la poca quantitat d'immigració que hi havia a cada grup, els immigrants havien estat molt triats en aquesta pregunta, sobretot a l'escola amb l'índex més alt d'immigració (Sa Graduada). Els nens immigrants també preferien no treballar amb algun nen autòcton. Llevat de l'escola amb molta immigració, els immigrants no es triaren entre ells; això vol dir que no els molestava haver de treballar junts.

Pregunta 3: Amb qui prefereixes jugar el temps del pati?							
Escola	Curs	Nombre alumnes autòctons	Nombre alumnes immigrants	Elecció entre autòctons	Elecció entre immigrants	Elecció autòctons a immigrants	Elecció immigrants a autòctons
E. Bosch	3rB	15	4	48	0	2	4
E. Bosch	3rA	17	2	42	1	2	3
E. Bosch	4tA	20	2	74	0	0	4
Sa Graduada	3r	17	12	66	11	5	25

Així, com es pot observar en aquesta taula, els nens autòctons preferien clarament jugar entre ells. Curiosament els immigrants preferien jugar també amb els nens autòctons, fet que es contradeia amb allò observat, que és que els nens immigrants, el temps del pati, jugaven entre ells. Aquest fet podia ser degut que els nens autòctons no volien jugar amb els nens immigrants.

Pregunta 4: Amb qui prefereixes menys jugar el temps del pati?							
Escola	Curs	Nombre alumnes autòctons	Nombre alumnes immigrants	Elecció entre autòctons	Elecció entre immigrants	Elecció autòctons a immigrants	Elecció immigrants a autòctons
E. Bosch	3rB	15	4	15	0	13	6
E. Bosch	3rA	17	2	24	0	15	6
E. Bosch	4tA	20	2	38	0	15	5
Sa Graduada	3r	17	12	28	11	29	14

Pels percentatges desequilibrats que trobàvem entre nens autòctons i nens immigrants, les puntuacions que havien obtingut, en aquesta pregunta, els nens immigrants per part dels autòctons havien estat molt altes. Una majoria dels nens autòctons deia que preferien no jugar amb els nens immigrants a l'hora del pati. Els nens immigrants no es triaren entre ells, llevat del cas del grup amb molta immigració. Els nens immigrants preferien menys jugar amb els autòctons que entre ells mateixos.

Pregunta 5: Qui triaries com a capità?							
Escola	Curs	Nombre alumnes autòctons	Nombre alumnes immigrants	Elecció entre autòctons	Elecció entre immigrants	Elecció autòctons a immigrants	Elecció immigrants a autòctons
E. Bosch	3rB	15	4	16	0	0	4
E. Bosch	3rA	17	2	16	2	0	0
E. Bosch	4tA	20	2	20	0	0	2
Sa Graduada	3r	17	12	16	2	1	10

La qüestió del lideratge està clara: tots els nens, tant immigrants com autòctons, preferien un capità autòcton. Aquest fet podria ser degut que els nens autòctons donaven més bona imatge i tenien més poder dintre de la classe que els nens immigrants. Només en el cas del grup de 3rA, les nenes immigrants no triaren com a líder a un nen autòcton, sinó que es triaren entre elles.

La concreció del problema: el qüestionari multicultural

El qüestionari multicultural de la fase I em donava molta informació sobre les preferències de l'alumnat cap a les persones autòctones respecte a les nouvingudes, i permetia comprovar si les respostes obtingudes eren coherents amb les obtingudes a partir del qüestionari sociomètric i amb les dades extretes del diari de classe. El qüestionari constava de les següents preguntes i opcions de resposta, juntament amb una fotografia per a cada persona, així els alumnes podien identificar clarament les persones autòctones i les nouvingudes:

1. Et present aquestes tres nenes:

- A na Fàtima li agrada jugar a futbol i a encaçar.
- A na Rocio li agrada jugar a conillet amagat i a botar corda.
- A na Margalida li agrada llegir contes i cantar.

Amb quina d'aquestes nines t'estimaries més jugar el temps del pati.

2. Tens molta gana i vols menjar fruita. Estàs en una plaça i hi ha aquests nins que berenen:

- En Monaim menja plàtans.
- En Toni menja síndria.
- En Benito menja maduixes.

A qui li demanaries fruita per menjar? Per què?

3. La mestra us ha demanat que trieu una companya per escriure una redacció a classe.

- Na Nadia té molt bona lletra i és molt endreçada.
- N'Amy és molt llesta i bona companya.
- Na Catalina és simpàtica però un poc lenta.

Qui triaries? Per què?

4. Has d'anar d'acampada i has d'escollir un company per compartir la tenda.

- En Mohamed és molt i molt divertit.
- En Chakrun sap un munt d'històries i jocs d'acampada.
- En Tomeu és bon nin, però ronca un poquet.

Amb qui la compartiries? Per què?

5. Quin d'aquests mestres t'agradaria que fos el teu a 4t? Per què?

- Na Marina és bona mestra, però un poc rabiosa.
- En Brahim sap fer les classes molt divertides.
- En Kyaw Tho és molt bon al·lot i explica molt bé.

Respecte a la pregunta 1, es pot dir que parteix d'una situació habitual que és el fet de jugar en el temps del pati, una de les situacions més quotidianes dels nens a qui es van passar els qüestionaris. Podria ser una situació real per a ells i cada dia poden trobar-s'hi. Vaig demanar quins eren els motius de la seva elecció perquè volia comprovar si els alumnes discriminaven entre el joc i la persona, i si, en el cas que s'identifiquessin amb la persona, preferien l'autòctona a la nouvinguda.

La pregunta 2 pretenia comprovar si els alumnes discriminaven entre la fruita o la persona; i en el cas que s'identifiquessin amb una persona, si ho feien amb l'autòctona o amb la nouvinguda. Em va semblar interessant incloure una pregunta relacionada amb el menjar, ja que, alguna vegada, havia sentit dir a qualche nen que els "moros" li fan fàstic.

La pregunta 3 pretenia constatar si els nens, a l'hora de treballar, triaven bé per l'èxit escolar, bé perquè s'identificaven amb alguna de les persones. En el cas que s'identifiquessin amb la persona volia saber si ho feien amb l'autòctona o amb la nouvinguda. La situació plantejada en aquesta pregunta és habitual en la vida dels nens i s'hi troben moltes vegades. Per comprovar d'una manera més clara que els nens preferien les persones autòctones, vaig dotar a les nenes nouvingudes del qüestionari d'unes virtuts que serien molt més aprofitables a l'hora de treballar, en canvi la nena autòctona encara que li hagués atribuït una virtut també li he adjudicat un defecte poc profitós quan es tracta de treballar (Na Catalina és simpàtica però un poc lenta).

La finalitat que volia aconseguir el plantejament de la pregunta 4 era comprovar si els alumnes tenien més en compte l'activitat o la persona a l'hora de realitzar una activitat de lleure. Cas que s'identifiquessin amb la persona, m'interessava saber si s'identificaven amb les qualitats de l'autòctona o amb la de la nouvinguda. Vaig dotar de millors qualitats als nens nouvinguts i vaig fer menys atractiu al nen autòcton perquè, cas de triar-lo, es veiés més clarament la preferència dels nens cap a la persona autòctona. La situació elegida és una de les que podria trobar-se un nen d'aquesta edat.

La pregunta 5 em va permetre comprovar si els alumnes discriminaven entre la persona o la qualitat d'ensenyar. Cas que s'identifiquessin amb la persona, volia comprovar si ho fan amb l'autòctona o amb la nouvinguda. Vaig dotar de més bones qualitats, com a mestres, a les dues persones nouvingudes, mentre que a l'autòctona li vaig atorgar algun defecte (és un poc rabiosa), així, cas que els nins s'identifiquin amb la persona, quedava d'una manera més clara la preferència per la persona autòctona.

Els resultats obtinguts del qüestionari multicultural, venen representats a la següent taula:

RESPOSTES DEL QÜESTIONARI	PREGUNTA 1				PREGUNTA 2				PREGUNTA 3			PREGUNTA 4			PREGUNTA 5			
	1	2a	2b	3	1	2a	2b	3	1	2a	2b	1	2a	2b	1	2a	2b	3
3rB	15	1	1	1	15	0	2	1	1	7	10	6	4	6	6	4	7	1
3rA	11	3	2	2	14	0	4	0	1	14	3	4	9	5	10	4	3	0
4tA	20	0	0	1	21	0	0	0	4	7	10	9	4	8	11	3	4	3
Sa Graduada	26	1	0	1	29	0	0	0	8	11	9	22	4	3	16	4	6	1
Escola de Pràctiques	25	0	0	0	24	0	0	1	1	7	10	9	12	4	17	4	1	3

CLASSIFICACIÓ DE LES RESPOSTES:

1= Segons la pregunta, identificació amb el joc/ la fruita/ els èxits escolars/ l'activitat/ qualitat d'ensenyament.

2= Identificació amb la persona.

2a= Identificació amb la persona nouvinguda.

2b= Identificació amb la persona autòctona.

3= Identificació amb la persona i el joc/la fruita/els èxits escolars/l'activitat/qualitat d'ensenyament.

Respecte als resultats obtinguts a la primera pregunta del qüestionari podem dir que la gran majoria de la meua classe (3rB) va donar més importància al joc que a la persona. Va passar el mateix amb els altres grups de la meua escola i amb els de les altres escoles. Però només en el meu grup i en el de 3rA hi havia qualche nin que s'havia identificat amb la persona autòctona, fet que no passava als grups de les altres escoles.

Respecte a la segona pregunta es pot dir que la gran majoria dels nens de tots els grups triaren per la fruita i no per la persona. Però només en el meu grup i en el de 3rA hi ha alguns subjectes que preferiren triar la persona autòctona.

Els resultats de la tercera pregunta ens diuen que la puntuació més baixa de tots els grups d'aquesta pregunta va ser pel que el nen s'identificava amb l'èxit escolar, encara que 4 i 8 dels nens de 4tA i dels de l'escola Sa Graduada, respectivament, varen escollir aquesta opció. La majoria dels nens i nenes basaren la selecció en la persona amb la que podien treballar. En aquest sentit, malgrat hagués presentat la nena autòctona del qüestionari com a menys atractiva per realitzar l'activitat proposada, fou elegida per molts dels nens de la meua classe i de tots els altres grups. La meua classe juntament amb el grup de 4tA i l'escola sense immigració (Escola de Pràctiques) es va decantar per la persona autòctona, la qual va obtenir la majoria de respostes. En canvi, la majoria dels nens dels grups de 3rA (aquest d'una manera significativa) i de l'escola Sa Graduada s'identificaren amb la persona nouvinguda. L'escola amb més immigració (Sa Graduada) va obtenir els resultats més equilibrats de tots els grups.

Respecte als resultats de la quarta pregunta, les respostes del meu grup en aquest cas resultaren més equilibrades, encara que la resposta menys elegida hagués estat la identificació amb la persona nouvinguda. Malgrat el nen autòcton hagués estat presentat com a menys atractiu per a la situació proposada, fou més elegit que les persones nouvingudes (amb unes qualitats molt desitjables per anar a passar-s'ho bé) pels grups de 3rB i 4tA. La majoria dels nens de 4tA i de l'escola Sa Graduada (aquesta d'una manera molt significativa) prioritzaren l'activitat a la persona. En canvi els nens de l'escola de Pràctiques i els de 3rA s'identificaren majoritàriament amb la persona nouvinguda.

Finalment, així com es veu als resultats a la cinquena pregunta la majoria dels nens de la meua classe s'identificaren amb la persona autòctona, malgrat aquesta fos presentada com la que té menys atractiva pels nens, ja que és rabiosa. La majoria dels

nens de tots els altres grups preferiren la qualitat de l'ensenyament. Molts pocs nens de cada grup s'identificaren amb les dues coses (la qualitat de l'ensenyament i la persona). Respecte als que s'identificaren amb la persona, hi ha hagut més nens dels grups de 3rB, 4tA i el de l'escola Sa Graduada que preferiren com a mestra la persona autòctona que la persona nouvinguda. Passà a l'inrevés amb els grups de 3rA i l'Escola de Pràctiques.

Resultats obtinguts a partir de la segona fase de la recerca.

La unitat didàctica: l'eina per al treball a l'aula

L'instrument més important de la segona fase de la recerca fou la unitat didàctica. Durant tota l'aplicació d'aquesta al grup d'estudi es va fer un seguiment a partir d'un diari de classe on s'explicava tot allò que es feia a la classe, com s'anaven duent a terme les diferents activitats, les reaccions i comentaris dels alumnes i els avanços que s'anaven fent.

La finalitat de l'aplicació de la unitat didàctica era provocar en els alumnes una minva de les actituds racistes i dels prejudicis i un augment de l'acceptació de la diversitat cultural a l'aula.

Com que la unitat didàctica es dividia en tres blocs, seguiré l'explicació, d'una manera molt sintètica, a partir d'aquests:

BLOC I: Qui som?	
OBJECTIUS PRINCIPALS	ALGUNES DE LES ACTIVITATS INCLOSES
Durant aquesta primera part, pretenia que els nens i nenes de la classe se coneguessin així com són, que valoressin les coses que tenen en comú i respectessin les diferències.	Els alumnes hagueren de fer la seva pròpia descripció física i del seu caràcter, parlar d'on vivien, amb qui i dels seus gustos. A partir dels resultats obtinguts a partir de les descripcions, realitzàrem un diagrama de barres, el qual vàrem comentar entre tots i arribàrem a una sèrie de conclusions.
AVALUACIÓ: Finalment l'avaluació de la primera part fou realitzada a partir d'uns fulls on els alumnes explicaren que era el que havien après, allò que els havia agradat més i allò que els havia agradat menys.	
BLOC II: D'on venim?	
OBJECTIUS PRINCIPALS	ALGUNES DE LES ACTIVITATS INCLOSES
Durant aquesta segona part, la qual és la més extensa i important de la unitat didàctica, es pretenia que els nens esbrinessin quins eren els seus orígens i, sobretot, que coneguessin aspectes dels llocs d'on provenien i identificar alguns trets de la seva cultura.	Entre les activitats més importants d'aquest bloc ens trobam:
Els cinc alumnes immigrants que tenia a l'aula provenien del Marroc, del Sàhara, d'Argentina i de Colòmbia, per tant, em vaig centrar en aspectes d'aquests quatre llocs. Alguns dels objectius més importants eren que els alumnes valoressin i respectessin la diversitat cultural i els diferents orígens de cada un d'ells.	1. La realització d'un arbre geneològic fins als avis; la realització entre tots d'un diagrama de barres amb els resultats obtinguts a partir dels arbres geneològics i una reflexió sobre aquests. 2. Explicació d'algunes de les festes típiques del Marroc i d'algunes de Mallorca. Una altra activitat relacionada amb el Marroc fou una que consistia en relacionar paraules en català amb paraules en àrab que es pronuncien de manera molt similar. Pretenia que entenguessin que aquest fet es produeix perquè el Marroc és un país molt proper al nostre i que s'han influenciat mútuament durant els segles.

El fet que els nens valoressin el treball cooperatiu també fou prioritari.	3. Durant la sessió dedicada al Sàhara, la nena sahrauí va portar un vídeo d'unes noces tradicionals d'allà i mentre ho vèiem, la nena anava explicant als seus companys quins eren els passos que se seguien. Aquest mateix dia també va portar vestimenta típica per ensenyar-la a la classe. 4. Respecte a Colòmbia, vaig passar als meus alumnes unes diapositives on apareixien imatges relacionades amb el país i la seva cultura. A partir d'aquestes els nens colombians i jo anàvem explicant les diferents imatges. 5. El dia dedicat a l'Argentina, la mare del nen provinent d'aquest país va venir a la classe a explicar als nens qui eren els gautxos, què feien i els va llegir i explicar alguns dels versos que recitaven. 6. La creació de quatre murals, un per a cada un dels llocs de procedència dels alumnes immigrants de la classe (El Marroc, El Sàhara, Argentina i Colòmbia). En aquesta activitat, la classe quedaria dividida en quatre grups, un per a cada mural. Els nens havien de buscar informació a través d'Internet, llibres, etc. Tots els grups contaren amb la meua ajuda i, alguns dels nens amb la dels pares. Una vegada acabats els murals, cada grup l'exposà davant de la resta de la classe.
AVALUACIÓ: . L'avaluació d'aquesta part es va realitzar a través d'un escrit que hagueren de realitzar els nens contant què era allò que havien après, què els havia agradat més i què els havia agradat menys.	
BLOC III: Aquesta fase va suposar fer el seguiment del que els alumnes anaven aprenent i una posterior avaluació de tot el conjunt de les dades recollides.	
OBJECTIUS PRINCIPALS	INSTRUMENTS
Els objectius principals d'aquest bloc eren valorar el treball cooperatiu, conèixer aspectes culturals, geogràfics i històrics del poble de Santa Margalida, i la valoració i respecte cap a la seva cultura i tradicions.	Entre les activitats més importants d'aquest bloc ens trobam: 1. Lectura d'un text que tractava d'alguns aspectes del poble de Santa Margalida amb uns exercicis de comprensió. Fou una activitat enfocada a refrescar els coneixements previs dels alumnes. 2. La realització d'un gran mural de tota la classe que tractava dels aspectes geogràfics més importants del poble de Santa Margalida. 3. La realització de sis murals sobre aspectes culturals i històrics del poble de Santa Margalida. Aquesta activitat fou realitzada en grups. Finalment, cada grup va fer una exposició a la resta de la classe del seu propi mural.
AVALUACIÓ: L'avaluació d'aquesta part es va realitzar a partir d'un escrit sobre allò que havien après i allò que els havia agradat més i menys.	
L'AVALUACIÓ FINAL: L'avaluació final de tota la unitat didàctica es va realitzar a partir d'una carta que els nens havien d'escriure a un nen que venia d'un altre país i que el curs següent assistiria a classe amb ells. Aquestes cartes, juntament amb els escrits de cada una de les parts de la unitat didàctica i els resultats obtinguts a partir d'un qüestionari multicultural similar al de la primera fase, em servien per comprovar fins a quin punt s'havien assolit tant els objectius específics de la unitat didàctica com l'objectiu general de la recerca que era provocar en els alumnes una minva de les actituds racistes i dels prejudicis i un augment de l'acceptació de la diversitat cultural a l'aula.	

Els resultats reals i significatius de la unitat didàctica quedarien reflectits a la tercera fase de la recerca, quan s'analitzen els escrits dels nens i els resultats a partir del segon qüestionari multicultural.

Resultats obtinguts a partir de la tercera fase de la recerca.

Valorar el que els nens havien après al final de la unitat didàctica va ser una tasca complexa. No m'interessava conèixer la quantitat de coneixements adquirits i que fàcilment hagués pogut recollir a partir d'una prova. El meu interès estava en constatar si hi havia diferències quant a les seves actituds en la manera de veure els altres.

Per això, com ja s'ha dit anteriorment, es va decidir recollir informació a partir de:

Les opinions dels propis alumnes sobre la unitat didàctica que anàvem treballant.

Un text explicatiu a un nen imaginari immigrant que podria ser company seu el proper curs. Aquesta informació em permetia veure si hi havia indicis d'un cert canvi en les idees dels alumnes. Posteriorment, per tal de poder contrastar resultats, vaig recollir una altra informació a partir de:

Un qüestionari molt similar al qüestionari inicial, per comprovar si les respostes que es donaven havien canviat i si els meus alumnes havien canviat la seva actitud davant els nens nouvinguts.

Què han après els nois i noies de la classe?

Per començar, s'exposaran els resultats obtinguts a partir de les opinions dels alumnes sobre la unitat didàctica realitzada:

Amb la primera part de la unitat didàctica, els alumnes havien après, sobretot, com eren els seus companys de classe, els seus gustos, amb qui vivien i a on. Per tant, l'objectiu conceptual "conèixer com són els alumnes de la classe de 3rB" s'havia aconseguit. Respecte als objectius procedimentals, "entendre un diagrama de barres" també s'havia assolit ja que havien pogut consultar el gràfic per recordar quines eren les característiques més destacades dels nens de la classe. La majoria d'ells també havien après que els nens de la seva classe tenen moltes coses en comú, que era un dels punts que m'interessava que captessin amb aquesta part de la unitat didàctica.

Respecte a la segona part, tots els nens varen contestar que havien après a fer un arbre genealògic i que la majoria varen captar que no tots els avantpassats propers dels nens de la classe venien de Mallorca. Prop de la meitat de la classe se'n va adonar que com més generacions enrera mirem, més gent de diferents llocs hi ha, conclusió a la qual varen arribar observant el gràfic de barres. Uns pocs, fins i tot, varen aprendre quin era l'origen dels seus padrins.

Tots els nens de la classe varen aprendre aspectes dels quatre països estudiats. Cada grup va aprendre, sobretot, els aspectes del país del que havia fet el mural. Els nens immigrants, tot i saber ja moltes coses del seu país d'origen, també varen poder aprendre alguna cosa nova, sobretot els que feia molts d'anys que vivien a Mallorca i no recordaven gaire coses del seu lloc d'origen. La nena sahrauí va poder comprovar que les festes del Marroc s'assemblen molt a les del Sàhara, que allà també es parla àrab i que ambdós llocs tenen coses en comú.

Allò que els va quedar més a tots els nens són els menjars típics; crec que aquest fet es va donar perquè el menjar és una cosa molt concreta i no els era tan difícil recordar-la i entendre-la. També els va cridar l'atenció i varen poder aprendre amb més facilitat quins eren els animals i les plantes estudiades de cada país. Altres

aspectes com l'habitatge, la vestimenta, les danses i les festes també els va resultar fàcils de recordar. En canvi, els va resultar més difícils aspectes més geogràfics, sobretot els que sortien al mural d'Argentina.

Del Marroc, la majoria dels nens digueren que havien après que hi ha paraules en el nostre idioma que es pareixen a les de l'àrab. Aquest fet pot ser degut a que es va dedicar tota una activitat per aconseguir aquesta reflexió.

D'Argentina, la majoria dels nens havien après què eren els gautxos i altres coses sobre ells, ja que la mare del nen argentí va venir a parlar-ne durant tota una sessió.

Del Sàhara, quasi tots els nens van recordar com eren unes noces allà, explicable pel fet que tots miraren el vídeo.

No tots els nens (només la meitat) aprengueren a situar continents en el planisferi, però sí que la gran majoria aprengueren els seus noms i en pogueren saber de la seva existència. Prop de la meitat de la classe va aprendre també a situar en el planisferi els quatre països estudiats.

Un dels objectius que em vaig proposar per aquesta unitat didàctica era que els nens aprenguessin a treballar cooperativament. El treball cooperatiu era una de les formes en què es podia aconseguir una millor integració a la classe dels nens immigrants. Prop de la meitat dels nens va dir que havia après a treballar millor en grup, fins i tot, un dels nens va arribar a la conclusió que es feia millor feina treballant en grup que tot sol.

Respecte als objectius actitudinals, es pot dir que la meitat dels nens han arribaren a la conclusió que tots tenim moltes coses en comú, cinc digueren que *"malgrat on visquis, tots som iguals"*, tres més que *"tots tenim necessitats similars"*, dos més que *"per molt diferents que siguem, sempre tenim coses que ens assemblem"*, un altre nen va dir també que *"encara que hi hagi gent d'altres països, tots som amics"*, una altra que *"encara que una persona sigui del Sàhara, Marroc... no li hem de fer mal"* i un altre *"que les persones, siguem d'on siguem, tots som humans"*. No sé si el que digueren es corresponia totalment amb la seva actitud real, però al manco, si s'assimilaren aquests tipus de discursos podrien tenir dubtes sobre una possible conducta racista o discriminatòria.

Respecte a la tercera part, s'ha de tenir en compte que els nens de Santa Margalida ja sabien moltes coses sobre el seu propi poble. Així i tot n'aprengueren d'altres. Quasi tots aprengueren els noms del barris del seu poble, quins són els edificis importants i a ubicar-los en un plànol, els transports públics que tenen i el recorregut que fan, el nombre d'habitants de cada nucli de població i aspectes sobre el menjar típic.

Sembla que tots haurien de saber ja quins són els menjars típics del seu poble, però amb la globalització, l'alimentació dels nens no és la mateixa que fa uns anys i no a totes les famílies es mengen tots els plats típics, per aquest motiu molts d'ells aprengueren noves coses del menjar tradicional del seu poble.

Vaig arribar a la conclusió, a partir dels resultats obtinguts, que els nens havien après molts d'aspectes culturals i geogràfics del seu poble. També sembla que havien après dos dels seus relats populars. Amb les històries populars passa el mateix que

amb el menjar: coneixen les històries de Disney, però no les de l'indret on viuen. Malauradament, tot aquest bagatge cultural es va perdent.

Els aspectes més concrets sobre les possessions, els edificis històrics, els monuments i l'arqueologia foren menys assimilats. Cada nen havia après sobretot els temes que tractaren en el seu mural i no tant els dels murals dels altres grups.

Sobre les festes, la majoria ja n'estaven ben assabentats, llevat dels nens immigrants els quals pogueren aprendre més coses sobre aquest tema.

Dels nens immigrants, els que aprengueren més coses foren la nena sahrauí i el nen colombià ja que ambdós feia molt poc que vivien a Santa Margalida. La nena marroquina feia més anys que viu al poble, però pareixia que no n'estava massa assabentada del que hi havia. El nen argentí i el nen colombià ja sabien tant del seu poble com qualsevol dels nens autòctons, llevat del menjar tradicional del qual no en sabien pràcticament res.

Respecte a l'objectiu actitudinal "valorar i respectar la cultura i les tradicions del poble de Santa Margalida", tot i semblar que tots el tenien ben assumit des d'abans de realitzar la unitat didàctica, el fet d'haver après nous aspectes del seu propi poble podia provocar que augmentés el seu respecte cap a allò més tradicional i històric.

La valoració final de la unitat didàctica es faria a partir dels resultats de les cartes escrites pels nens al seu futur company imaginari provinent d'un altre país. Vaig explicar als nens que havien d'escriure una carta a un nen d'un altre país que compartiria classe amb ells el curs vinent. Els resultats obtinguts queden reflectits en aquesta taula:

Número de cartes escrites: 18

Buidatge de la carta			
Li parlen del seu poble	13	S'ofereixen per presentar-li els seus amics	5
Li parlen de l'escola i dels seus companys de classe	12	S'ofereixen a presentar-li membres de la seva família	3
Li ofereixen ajuda en el que sigui (inclòs a fer les feines de classe)	11	S'ofereixen per ensenyar-li jocs d'aquí	3
S'ofereixen per jugar amb ell	9	S'ofereixen per deixar-li les coses	3
S'ofereixen per ser el seu amic/amiga	7	Conten coses de ca seva i de la seva família	2
Li contenen les activitats que podran fer plegats	6	Li ofereix un regal	1
S'ofereixen per ensenyar-li el català	5	S'ofereix per ensenyar-li el poble	1
El conviden a anar a casa seva	5	S'ofereix perquè sigui devora ell a la classe	1

Els resultats ens deien que els nens de la classe de 3rB estan disposats a ajudar al seu nou company immigrant. Semblava que algunes de les seves actituds davant les persones novingudes havien canviat. Era difícil saber fins a quin punt farien tot el que deien, però, per començar, tot feia pensar que hi havia una molt bona predisposició.

En el grup estudiat, no tots els alumnes demostraven el mateix grau de racisme i discriminació en el seu comportament i en les seves actituds. N'hi havia uns quants que ho manifestaven d'una manera més clara. Em vaig fixar sobretot en les cartes d'aquests nens/es per veure si s'havia produït un canvi en la seva actitud. Un d'ells deia: *"et podrem ajudar amb l'idioma i matemàtiques i explicar-te jocs d'educació física."* Vaig considerar que era un avenç important per part d'aquest nen ja que abans ni volia acostar-se a alguns dels nens immigrants de la classe (sobretot a les del nord d'Àfrica). Una altra d'aquestes nenes deia *"si necessites ajuda amb qualsevol cosa et puc ajudar, et presentaré les meves amigues i així us fareu amigues i tindràs més amigues."* Sembla que la seva actitud havia derivat cap a una de més solidària. Una altra d'aquestes nenes també va escriure el següent: *"Jo cada dia jugaré amb tu. Et convidaré a jugar."*

Respecte als nens immigrants podem dir que es mostraven tan solidaris com la resta dels seus companys de classe. Potser aquí s'hi afegís el factor de l'empatia. A tall d'exemple, aquest és un fragment de la carta que va escriure el nen argentí: *"Vull ser el teu amic. Jo seré un bon amic amb tu... Et donaré un llapis, una goma si no en tens. Jo seré tranquil amb tu. Jo si no em caus bé intentaré que tu em caiguis bé. T'ajudaré perquè sé que tindràs dificultats amb el català... T'ajudaré!!! Tu estaràs sol jo jugaré amb tu."*

La nena marroquina també mostrà una gran predisposició a ajudar al pròxim nouvingut: *"Hola sóc na S., algun dia vine a ca meva i et donaré un regal devers el 24 de desembre. T'ajudaré i serem bones amigues. També m'hauràs d'ensenyar el teu pare i la teva mare. I jo la meva família. T'ensenyaré a llegir amb veu fluixa i amb veu forta."* L'actitud del nen colombià també resultà força positiva i solidària: *"Esper que arribis aviat a la classe de 3rB, t'estarem esperant i t'ajudarem i serem els teus amics i esper que et reincorporis ben aviat i que juguis amb nosaltres."* L'altre nen colombià també s'ofereí: *"jugaré contigo, nos sentaremos juntos, y si vivieras en Son Serra jugaríamos al pita pita alpino."*

Tot fa pensar que els nens i nenes de la classe de 3rB havien rebut una adequada educació que feia èmfasi en els valors. Tot allò que li havien escrit al nen nouvingut pareixia indicar que adoptarien una actitud solidària davant el suposat nouvingut. Això no vol dir que haguessin rebut tota l'educació en valors necessària perquè aquestes actituds fossin totalment assumides per tots els nostres alumnes, però sí semblava ser una primera passa d'una feina que hauria de continuar durant tota l'educació obligatòria.

Finalment, és necessari parlar dels resultats obtinguts a partir del qüestionari multicultural final. Les preguntes que vaig incloure en aquest qüestionari eren molt similars a les del primer que vaig passar a principi de curs. L'objectiu de tornar-ne a passar un de similar era comprovar si s'havien produït canvis en l'opinió dels alumnes després d'haver portat a terme una unitat didàctica des d'una perspectiva intercultural. A continuació s'exposa el qüestionari en qüestió, el qual venia acompanyat amb una fotografia per a cada persona perquè, d'aquesta manera, els alumnes poguessin identificar clarament les persones autòctones i les nouvingudes.

Qüestionari de la fase III:

1. És l'hora del pati i tres nines voles jugar amb tu.

- Na Indira vol jugar a amagadons.
- Na Maria vol jugar a botar corda.
- Na Rosa vol jugar a "stop".

Amb quina jugaries? Per què?

2. Vas a dinar al menjador de l'escola. Has de compartir les postres amb algú.

- En Chico menja pastís de xocolata.
- En Youssef menja maduixes amb nata.
- En Joan menja ensaïmada de crema.

Amb qui el compartiries. Per què?

3. El professor d'educació física diu que heu de fer equips per jugar un partit de "mato".

- Na Yisuke corr molt.
- Na Jamila té molts bons reflexos.
- Na Magdalena és molt simpàtica però un poc lenta.

Qui triaries? Per què?

4. Heu de fer un viatge a Barcelona. Heu d'anar moltes hores amb autobús i has de seure sempre devora la mateixa persona.

- En Narok sap moltes cançons i fer bauxa dins l'autobús.
- En Thien Han és molt alegre i xerrador.
- En Pere és molt bon al·lot i un poc tímid.

Qui voldries per company de seient? Per què?

5. Has de començar a l'escola d'estiu i pots triar entre aquestes tres monitores. Quina triaries?

- Na Thali sap molts de jocs i activitats divertides.
- N'Akai és molt simpàtica i conta bons acudits.
- N'Antònia és molt bona monitora però un poc sergent.

Qui triaries? Per què?

Les respostes d'aquest qüestionari es classificarien de la mateixa manera que les del qüestionari inicial:

CLASSIFICACIÓ DE LES RESPOSTES:

1= Segons la pregunta, identificació amb el joc/ les postres/ els èxits escolars/ l'activitat/ qualitat del temps de lleure.

2= Identificació amb la persona.

2a= Identificació amb la persona nouvinguda.

2b= Identificació amb la persona autòctona.

3= Identificació amb la persona i el joc/ les postres/ els èxits escolars/ l'activitat/ qualitat del temps de lleure.

Una vegada obtinguts els resultats dels qüestionaris finals va ser necessari comparar-los amb els obtinguts en el primer qüestionari, per comprovar si s'ha produït un canvi en l'actitud dels nens i nenes d'aquesta classe.

PREGUNTA 1 (en percentatges)				
	1	2a	2b	3
Qüestionari inicial	83,33	5,56	5,56	5,56
Qüestionari final	77,78	11,11	11,11	0,00

Respecte a la primera pregunta es pot dir que les respostes del qüestionari inicial i les del qüestionari final foren molt semblants, és a dir que la majoria s'havien identificat amb el joc, prescindint de la persona. En el nou qüestionari, el 22,22% dels nens elegiren la persona, però els percentatges dels que preferien la persona autòctona i la novinguda havien quedat igualats.

PREGUNTA 2 (en percentatges)				
	1	2a	2b	3
Qüestionari inicial	83,33	0,00	11,11	5,56
Qüestionari final	100,00	0,00	0,00	0,00

Quant a aquesta pregunta, s'havien produït una sèrie de variacions importants i és que tots els nens elegiren segons el menjar i no per la persona, circumstància que no havia passat al qüestionari inicial ja que un 11,11% dels nens s'identificaren amb la persona autòctona i un 5,56% ho feren amb la fruita i la persona.

PREGUNTA 3 (en percentatges)			
	1	2a	2b
Qüestionari inicial	5,56	38,89	55,56
Qüestionari final	77,78	16,67	5,56

És en aquesta tercera pregunta del qüestionari on es donaren les diferències més significatives en relació al primer qüestionari. Al primer, la majoria dels nens s'havien identificat amb la persona autòctona i en el segon la gran majoria es va identificar amb els èxits escolars. Aquest canvi fou significatiu perquè ja no tengueren en compte amb qui feien la feina proposada pel mestre sinó els resultats que obtindrien. I, a més, quan s'identificaren amb una persona, el 16,67% ho feren amb la persona nouvinguda i només un 5,56% amb la persona autòctona.

PREGUNTA 4 (en percentatges)			
	1	2a	2b
Qüestionari inicial	37,50	25,00	37,50
Qüestionari final	12,50	37,50	50,00

Les respostes a la pregunta 4 també havien variat d'un qüestionari a l'altre i es va produir l'efecte invers a les respostes de la pregunta anterior. La majoria dels nens se seguien identificant amb la persona autòctona a l'hora de realitzar una activitat de lleure, però en aquest segon qüestionari hi va haver més nens que s'identificaren amb la persona nouvinguda que al qüestionari anterior. En canvi minvaren les respostes d'identificació amb l'activitat.

PREGUNTA 5 (en percentatges)				
	1	2a	2b	3
Qüestionari inicial	33,33	22,22	38,89	5,56
Qüestionari final	58,82	11,76	29,41	0,00

A les respostes a la darrera pregunta també hi va haver canvis significatius. Al qüestionari inicial la majoria dels nens s'havien identificat amb la persona autòctona i en el segon s'identificaren majoritàriament amb la qualitat de les activitats que rebrien en el seu temps de lleure. Els nens que s'identificaren amb la persona autòctona representaven el 38,89% i en el darrer qüestionari han passat al 29,41%. En ambdós qüestionaris la resposta menys elegida pels nens fou la que s'identificaven amb la persona nouvinguda, però en el darrer qüestionari el 58,82% dels nens passaren a identificar-se amb la qualitat del temps de lleure, deixant de banda si la persona era nouvinguda o no.

5. Conclusions de la recerca i algunes reflexions

En referència a la metodologia de la recerca podem destacar el següent:

Va resultar complicat el fet de ser mestra i investigadora a la vegada. Agafar notes durant el temps real de l'acció va resultar-me pràcticament impossible ja que havia de desenvolupar el rol de mestra explicant, atenent als meus alumnes, revisant la feina que feien, controlant la classe i corregint els exercicis. Per això mateix no podia observar tot el que volia ni escoltar totes les converses que haguessin pogut ser d'interès per a la recerca. Quan arribava a casa havia d'escriure tot allò que havia pogut observar durant el temps de classe, que no era poc. Anotar tot el que s'ha

observat durant el temps de classe resulta físicament impossible, vaig optar, per tant, per centrar-me en els aspectes que m'interessaven per a la recerca en qüestió.

Els qüestionaris que vaig realitzar em semblen prou adequats per l'objectiu pel qual foren utilitzats, sempre com a complement de l'observació participant. El fet d'haver passat qüestionaris similars al principi i al final de la recerca m'ha pogut ajudar a comprovar si s'havia produït un canvi en el pensament dels meus alumnes.

Els qüestionaris sociomètrics han estat un bon instrument per comprovar si era cert que els nens immigrants no eren del tot acceptats pels alumnes autòctons, ratificant d'aquesta manera el que s'havia escrit al diari de camp. De totes maneres pens que potser em va complicar una mica l'anàlisi dels resultats el que els alumnes poguessin escriure tots els nens que volguessin com a resposta a les preguntes, ja que molts d'ells n'escrivien, a vegades, llistes de 8 o 9. Si, per exemple, només haguessin pogut escriure el nom de 2 nens com a resposta, potser hagués quedat més clar si hi havia o no un rebuig cap als immigrants.

El fet que aquesta recerca sigui un estudi de cas no m'ha permès realitzar generalitzacions. Si s'hagués realitzat la investigació també amb altres grups s'haurien pogut extreure unes conclusions més generalitzables.

Si s'hagués ampliat la recerca a més grups d'altres escoles, per exemple a una escola amb molta immigració i a una escola sense immigració, i s'hagués disposat de més temps per comprovar l'evolució dels alumnes, la recerca estaria dotada de més validesa que la que té.

En referència al treball de la unitat didàctica a l'aula:

Va alentir i dificultar la feina en certa mesura el fet que els meus alumnes estiguessin tan acostumats a treballar amb el llibre de text, seguint les activitats proposades en aquest. A més, s'hi afegia l'agreujaent que els meus alumnes no estaven avesats a treballar cooperativament. Els grups de la classe, a l'inici de la unitat didàctica, no sabien ben bé què fer quan havien de treballar en grup. Els va costar organitzar-se i varen necessitar la meua ajuda però al final tots aconseguiren el seu objectiu. Si els nens haguessin estat acostumats a treballar d'aquesta manera en tasques més complexes, com era el cas de realitzar els murals, haguessin estat més autònoms i la feina s'hagués alleugerit, tant per a mi com per a ells mateixos.

Si hagués disposat de més temps per estar amb el grup, per exemple que l'any següent m'haguessin donat la plaça de feina a la mateixa escola i al mateix grup, hauria pogut comprovar si, en realitat, l'aplicació de la unitat didàctica havia tingut efectes a llarg termini. Per aquest motiu, per obtenir els resultats de la unitat didàctica, vaig haver-me de basar en allò que havien escrit els nens a les avaluacions de cada una de les seqüències i a les cartes que escrivien a un suposat nen nouvingut.

Aquesta recerca és un estudi de cas i crec que, en general, la metodologia i els instruments utilitzats han resultat força adequats, i que l'aplicació de la unitat didàctica ha obtingut bons resultats i ha afectat positivament en l'actitud del grup estudiat.

En referència al tractament de la interculturalitat al currículum de l'educació primària podem destacar el següent:

La interculturalitat és un tema bastant oblidat en el currículum en general i en el currículum de les ciències socials en particular. Quan vaig revisar el currículum de coneixement del medi de l'educació primària de les Illes Balears no podia creure que pràcticament no es contemplés res sobre altres cultures del món. Per la naturalesa del seu coneixement, l'àrea de les ciències socials hauria de ser una de les àrees que més hauria de considerar les altres cultures i tenir-les molt presents en el seu currículum. Si és a l'àrea de les ciències socials on s'estudia la societat, no es pot oblidar d'una part important d'aquesta, que són les persones immigrants.

Si volem integrar els nens immigrants a les nostres escoles haurem de tenir ben presents la seva cultura i els seus interessos. Si no ho feim així, tot el més que podrem aconseguir és que assimilïn la nostra cultura. L'alt fracàs escolar dels nens immigrants podria ser provocat, en part, per la poca presència que tenen les "cultures" d'aquests nens a les nostres escoles, per una ruptura entre el món escolar i el món familiar.

Respecte a la metodologia del mestre voldria comentar que, en general, es fa un abús del llibre de text quan, en realitat, aquest hauria de ser una eina a la qual es pot recórrer i no allò que dirigeix les nostres classes i programacions. Habitualment, el llibre de text és l'únic material didàctic utilitzat pel mestre. El problema és que aquest tipus de material no s'adapta d'una manera completa a les necessitats dels nostres alumnes ni a les característiques del nostre grup. A més, el tipus d'activitats proposades per aquests llibres solen ser molt poc variades i les propostes d'activitats que es puguin fer en grup i d'una manera cooperativa són molt escasses. Hem de tenir present que aquest tipus de feina fa que s'estableixin més vincles d'amistat i afectius entre els nostres alumnes i que pot contribuir a una millor integració dels nens immigrants.

En referència a la formació dels mestres:

La formació del professorat no és suficient per afrontar la realitat multicultural que ens trobem dintre de les aules. Els mestres no saben com han de respondre davant la classe multicultural perquè no han rebut una formació adequada per acarar-s'hi. L'única solució que solen oferir els centres són unes hores de classe a part amb un mestre d'atenció a la diversitat o un mestre de suport dintre de l'aula. Però això no és suficient per aconseguir una real integració de l'alumne immigrant. És necessària una bona formació en educació intercultural i, en el cas de l'àrea de ciències socials, una més àmplia formació en aquesta didàctica específica.

I ja per acabar, voldria fer una sèrie de reflexions útils per a mi mateixa i que, potser, poden ser generalitzables:

És necessari que, davant l'escola multicultural, es refaci el programa de l'àrea de ciències socials. El currículum hauria de contemplar la realitat de la nostra societat. No seria adequat que davant una societat multicultural, el currículum només contemplés aspectes de la cultura occidental. Si volem una aula on els nostres alumnes immigrants estiguin totalment integrats, el mestre hauria de tenir en compte la seva cultura i els seus interessos i, per tant, incloure'ls a les seves programacions. Si volem educar els nostres alumnes en els valors de la democràcia i de la igualtat d'oportunitats caldria que tot això es veiés reflectit a les classes que participen. Si

volem que els nostres alumnes no adoptin actituds discriminatòries ni racistes és necessari que es treballi a les aules.

Una adequada formació del professorat és una necessitat ineludible. Els mestres haurien de rebre una més àmplia formació en didàctica de les ciències socials i en educació intercultural, apostant per l'educació permanent. El mestre hauria de tenir coneixements també de la cultura dels nens immigrants. Cada centre podria proposar alguns cursos de formació del professorat segons el tipus d'alumnat del seu centre, dotant als mestres de les eines intel·lectuals per respondre adequadament a les necessitats del seu grup. Al pla d'estudis de magisteri s'hauria de contemplar una assignatura que fes referència al tractament global de la immigració en els centres, dotant-los així de les eines necessàries per afrontar positivament la presència de persones de diferents cultures a l'aula. Una assignatura enfocada des de l'educació intercultural podria ser una bona opció.

La recerca que he realitzat m'ha permès adonar-me del poc coneixement que tenen els alumnes sobre altres cultures i llocs del món. Ensenyar aspectes sobre altres cultures i altres països pot contribuir a superar l'etnocentrisme i a disminuir el racisme i la discriminació i promoure l'empatia i la comprensió cap als altres.

Encara que en el cas de la meua recerca s'hagin obtingut resultats positius no es pot generalitzar i és per aquest motiu que és necessari que es facin altres recerques per comprovar si es donen actituds racistes a les altres escoles i els efectes que pot provocar l'educació intercultural en els alumnes.

Referències bibliogràfiques

- Arnal, Justo, Delio del Rincón, A. Antonio (1992): *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Batllori, Roser ; del Carmen, Lluís; de la Creu Godoy, Joan; Oller, Montserrat; Romero, Alfons (2005): "Una aproximació al coneixement del medi natural, social i cultural de l'educació primària a partir de la comprensió de la diversitat i la pluriidentitat." Dentro de Carmen García, Ernesto Rodríguez, M^aDolores Jiménez, Jesús M^a López, José Miguel Martínez, Concepción Moreno (Eds.): *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. (pp. 421-432). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias sociales.
- Calvo, Tomás (1989): *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.
- Cohen, Louis i Manion, Lawrence (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Galindo Morales, Ramon (2005): "Cambios curriculares en ciencias sociales para responder a la multiculturalidad." Dentro de Carmen García, Ernesto Rodríguez, M^aDolores Jiménez, Jesús M^a López, José Miguel Martínez, Concepción Moreno (Eds.): *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. (pp. 305-343). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias sociales.
- Giménez, Carlos i Malgesini, Graciela. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. Catarata-Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Gimeno Sacristán, José (1993): "Currículum y diversidad cultural", a *Educación y Sociedad*, no. 11.
- Institut Nacional d'Estadística (13/02/2006): *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2005. Datos provisionales*. <<http://www.unav.es/economia/economiaespanola>>
- Jordán, José Antonio (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona. Ediciones Ceac. Aula práctica de secundaria.
- Lluch, Xavier; Rodes, Àngela M^a i Salinas, Jesús (1995): *Mòdul de Formació. Eix transversal. "Educació Intercultural"*. València: Generalitat Valenciana.
- Martín, Antonio i Ruiz Varona, José Manuel (1995): Educación intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de educación*, no. 307, 185-197.

- Massot, M. Inés. 2n semestre 2002/ 1r semestre 2003: "Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu". *Temps d'educació*, 27., 85-101.
- Moore, A. (1995): "Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés" Dentro de Peter Woods, Martyn Hammersley (Eds.) *Género, etnia y cultura*. (pp. 183-207). Puigcerdà, Barcelona. Editorial Paidós.
- Muñoz Sedano, Antonio (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Oller, Montserrat; Pagès, Joan (1999). *La historia de los otros*. Revista *historiar*/3. 172-187.
- San Roman, Teresa (1996): Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía. Barcelona: Tecnos/UAB.
- Valls Montés, Rafael (2005) "La multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato." Dentro de Carmen García, Ernesto Rodríguez, MªDolores Jiménez, Jesús Mª López, José Miguel Martínez, Concepción Moreno (Eds.): *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. (pp. 263-277). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias sociales.
- Woods, Peter (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós/MEC.
- Wright, Susan (1998a): "The policization of "culture". *Anthropology Today* 14(1): 7-15.
- Wright, Susan (1998b): "'The Power of culture", UNESCO international conference on cultural policies for development". Stockholm, 30 March- 2 April.

Los planes de convivencia como documento activo del centro y para el centro.

Resum

Aquesta investigació reflecteix la realitat de la implicació de la comunitat educativa dels IES de les Illes Balears en la confecció de plans de convivència. Primer de tot es fa una reflexió sobre el conflicte als centres escolars i les diferents formes d'intervenció. També es presenta una revisió del marc legal dels plans de convivència a les Illes Balears. En darrer terme s'ha demanat als orientadors i caps d'estudis sobre el grau de conflicte als seus centres, com també les tècniques utilitzades per detectar-lo. Altres qüestions han intentat esbrinar la implicació dels pares, professors i alumnes en la confecció del pla de convivència del seu centre i quina ha estat la difusió del pla entre la comunitat educativa.

Paraules clau:

convivència, plans de convivència, comunitat educativa

Resumen

Esta investigación refleja la realidad de la implicación de la comunidad educativa de los IES de las Islas Baleares en la confección de los planes de convivencia. Primeramente se hace una reflexión sobre el conflicto en los centros escolares y las diferentes formas de intervención. También se presenta una revisión del marco legal de los Planes de Convivencia en las Islas Baleares. Por último se ha preguntado a los orientadores y jefes de estudio sobre el grado de conflicto en sus centros así como las técnicas utilizadas para la detección del mismo. Otras cuestiones han intentado averiguar la implicación de padres, profesores y alumnos en la confección del plan de convivencia de su centro y cuál ha sido la difusión del plan entre la comunidad educativa.

Palabras Clave

Conflicto, convivencia, planes de convivencia, comunidad educativa

Andrés Nadal, Universitat de les Illes Balears
Margarita Vives, Universitat de les Illes Balears
M^a Carmen Capella, Universitat de les Illes Balears

Per citar l'article

"Nadal, A., Vives, M., Capella, C. (2008). Los planes de convivencia como documento activo del centro y para el centro. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 203-224. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/nadal_vives_capella/index.html en (poner fecha)"

Convivir: intr. Vivir en compañía de otro u otros, cohabitar

Las palabras, en muchas ocasiones, implican en si mismas la totalidad de un concepto. Convivir, es uno de esos casos. El término convivencia, encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas reglas, a unas pautas de conducta, que permiten al individuo la salvaguarda del respeto y la aceptación de los otros. La convivencia, constituye el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo . (Ortega, 2007)

El cambio de las relaciones sociales, la desmembración de la familia tradicional extensa, el aislamiento de los grupos familiares, etc, ha hecho que la convivencia sea un concepto que ha pasado, de enseñarse en la calle, con los vecinos, los parientes ... a ser una parte muy importante de la educación.

La tradición educativa, nos presenta la educación con la creencia que el conocimiento es transmitido desde los profesores hacia los alumnos, siendo el fin último de la educación, transmitir conocimientos (Ortega, 1997) No obstante, en la actualidad el sistema educativo tiene entre sus objetivos fomentar en el alumnado la adquisición de hábitos de convivencia democrática, de respeto mutuo y de participación responsable en las distintas instancias sociales y culturales (LOE, 2006). A los alumnos, a los padres, a los maestros, se les pide que convivan en un mundo cada vez más diverso y más heterogéneo y con la necesidad de armonizar las diferentes tradiciones culturales con un modelo educativo común. También se busca tener los mecanismos adecuados para dar respuesta a las necesidades docentes de la sociedad del siglo XXI y a la problemática que se presenta en los centros: bullying, racismo, xenofobia, sexismo....

En la escuela se aprende, o se debería aprender, a vivir con los otros y a construirse una identidad cívica que incluya el reconocimiento y el dominio de los derechos y deberes propios y compartidos. Como muy bien señaló Delors (1996), el trabajo escolar consiste en orientar a los escolares a aprender a ser y estar; aprender a pensar y comprender; aprender a hacerse y sentirse útil y aprender a relacionarse con los demás, eso es, a convivir.

Programas de convivencia y resolución de conflictos

La formación en resolución de conflictos se basa en una idea esencial que el conflicto es necesario, se presenta en la vida de la persona y no se puede eliminar. Lo que se debe hacer es aprender de él.

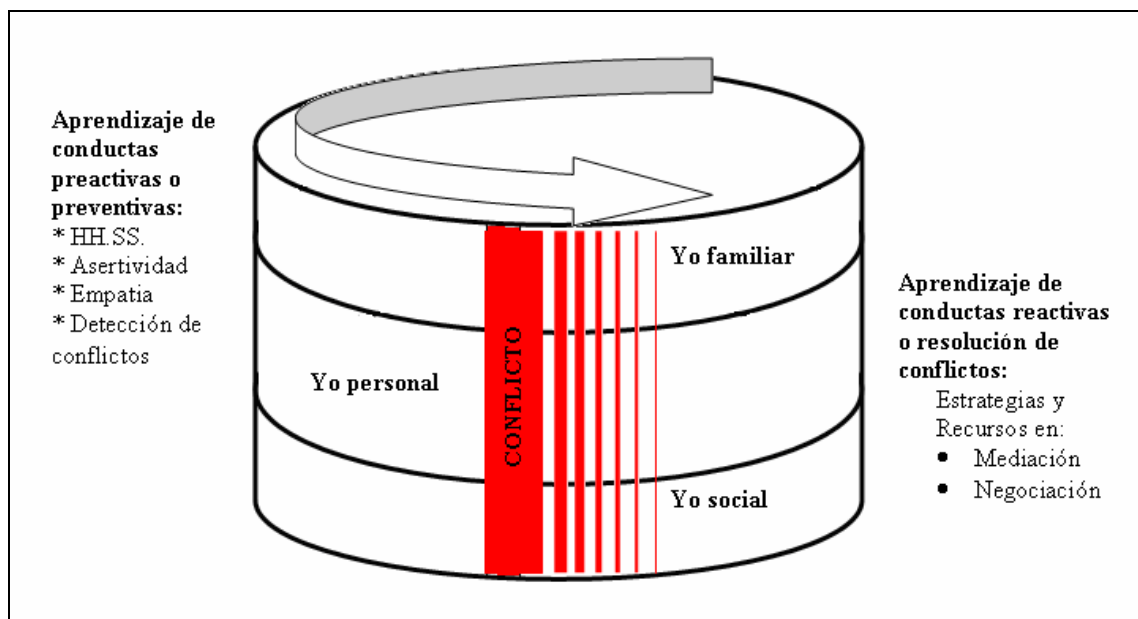


Ilustración 1: El conflicto como momento en la vida

El conflicto es algo que no se puede evitar ya que es necesario para el crecimiento personal y social. En la ilustración (1) se presenta el conflicto como un momento en la vida de la persona que la modifica sustancialmente desde una perspectiva del Yo persona, del Yo social y el Yo familiar. Para que un conflicto se convierta en un elemento de crecimiento son necesarias dos estrategias: a) antes de que éste se dé, se debe enseñar a los sujetos estrategias para saber cómo responder a él, y b) si la respuesta no ha sido aprendida o no se ha dado con la respuesta adecuada, se deben enseñar los recursos para resolver el problema de la forma más favorable posible, para así aprender de él.

En todo proceso, y la convivencia es un proceso, existen momentos en los que no se cumplen los objetivos deseados y las cosas van mal. A los problemas de la convivencia, se suele denominar con el término conflicto.

Se han dado múltiples definiciones de conflicto. En la mayoría de ellas se destaca la importancia de los procesos de regulación previos y posteriores al conflicto para que se den encuentros entre las posturas de las personas en conflicto, para lograr la comprensión, la resolución de problemas y la mejora de las relaciones, y así evitar que el conflicto degenera en violencia.

Existe una idea extendida que considera el conflicto como algo negativo que hay que eludir. Esta idea esté probablemente basada en motivos como los siguientes:

Cuando hablamos de conflictos, nos solemos referir a la forma en la que estos se suelen afrontar o resolver que generalmente no es de forma positiva; se recurre a la violencia, la anulación del otro, la imposición.

Es sabido que enfrentarse a un conflicto requiere de una implicación, de un esfuerzo que necesita energía y tiempo y generalmente genera una situación no muy agradable.

Un tercer motivo es el miedo y la indefensión con la que nos enfrentamos a los conflictos, ya que la mayoría (incluidos los docentes) nos vemos como poco o nada capacitados, no poseemos herramientas y recursos, para gestionarlos de manera positiva.

Conflicto no es sinónimo de violencia. La violencia es para hacer daño (Villaosada y Palmeiro, 2006). En el conflicto existe una tensión, una energía; el conflicto encierra una oportunidad de paz. No obstante, como afirma Galtung (2003, p.107): *“En el interior de cada conflicto hay una contradicción, algo que se interpone en el camino de otra cosa..., un problema. Y ¿qué mejor fuerza motriz para cualquier individuo o colectivo que un problema que exige solución?”*.

Cascon (2000) definió el conflicto como toda actividad en la que un sujeto se enfrenta con otro u otros por la consecución de uno o varios objetivos. El conflicto implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes. Es un proceso relacional en el que se producen interacciones enfrentadas. Puede originarse simplemente en la percepción de necesidades o interés encontrados, que no se satisfacen a la vez o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la percepción de la situación o por escasez de recursos. El conflicto se dará cuando un sujeto tiene un objetivo que otro no está dispuesto a facilitar o a obstaculizar. Jares (1997) añade que las personas o grupos en disputa están determinadas por la incompatibilidad personal, en valores o en los intereses que sostienen. A veces, incluso con la intención de infligir daño (Moore, Ch.,1994, pág.4).

La cuestión es como canalizar constructivamente esa energía para que realmente sea una oportunidad para el encuentro, para el diálogo, para mejorar las relaciones, para la convivencia, para un crecimiento personal y, por ende, para un cambio social. Para que este cambio y este progreso personal sea posible es necesario el conocimiento de las técnicas de resolución constructiva de los conflictos. Cornelius y Faire presentan la idea de que introducir un punto de vista diferente a la hora de abordar un conflicto, puede ser suficiente para que este se resuelva de una forma positiva y formativa. *“El conflicto puede ser positivo o negativo, constructivo o destructivo, depende de lo que hagamos con él. Indudablemente muy raramente se mantiene estático ya que puede cambiar en cualquier momento. Podemos a veces variar su curso simplemente desde otro punto de vista”* (1998, pág.14). Escuchar las emociones, descubrir los intereses y necesidades que esconden las posiciones, atender a cada una de las personas en conflicto y a su relación, son elementos de comprensión y de transformación de la forma de enfrentarse a los conflictos.

La interacción de todos los factores físicos y de los elementos estructurales, personales y organizativos de un centro docente origina un entorno particular que a su vez influye en el comportamiento de los agentes. A la percepción individual y colectiva del entorno educativo, se le denomina clima y éste es considerado actualmente como el origen de los comportamientos individuales en las escuelas. Así pues, el clima

escolar de un centro está determinado, por la cantidad de conflictos que se den en éste, así como con la forma como la comunidad educativa los resuelve.

En la siguiente tabla se presentan diferentes elementos (personales, sociales, físicos y organizativos) que influyen en el clima escolar y, por ende, en la convivencia de un centro:

Centro como parte de la sociedad		
Institución	Los espacios del centro	
	Documentos	Reglamentos
		Proyectos curriculares
	Organización	Docentes
		Aulas
Comunidad educativa	Profesores	Equipo directivo
		Profesores tutores/aula/ especialistas
	Alumnos	
	Padres ³³	
	Personal no docente	

Tabla 1: Elementos que afectan al clima de centro

Como puede verse en la Tabla 1, los elementos que definen el centro y su clima son muy variados y no siempre está en manos de la institución educativa el cambio de los mismos. Existen factores inmutables, con los cuales el centro debe aprender a convivir, como son: una realidad arquitectónica determinada, una realidad social determinada... Mientras que, por otro lado, el centro como institución y como grupo humano organizado, puede incidir en un conjunto de factores que sí pueden modificar el clima de centro (Antúñez, 1998). No obstante, este mismo centro, en demasiadas ocasiones tiene roles, ideas e interacciones difícilmente cambiables, que de una forma indirecta y no explícita, vienen a confeccionar un "currículum oculto". Este "currículum oculto" (Santos Guerra, 2002) es el resultado de una tradición escolar que genera unos posicionamientos tácitos frente a la institución educativa y la práctica docente que gestionan el día a día del centro. Este currículum oculto, suele ser el que crea mayores resistencias a la hora de introducir cambios en la práctica docente.

Por otra parte, existen los diferentes miembros de la comunidad educativa que son sujetos directos de la acción. Padres, profesores y alumnos son piezas clave en el desarrollo de la vida escolar y determinan con sus actuaciones el clima escolar del centro. De la interacción de los distintos factores que conforman el centro educativo, se van a generar los conflictos en el centro y también desde el mismo centro se van a dar respuestas a estos conflictos.

³³ La importancia de la familia es fundamental tanto como agente principal de la educación así como factor de riesgo y protección en el desarrollo del niño y adolescente (Díaz-Aguado, 2006)

No podemos, ni debemos intentar erradicar todo tipo de conflicto en el centro al plantearnos un plan de convivencia, si no que debemos buscar los mecanismos para reconducirlo y hacer de éste el elemento educativo que es. Este tipo de actuaciones requiere de unos cambios tanto en la mentalidad como en la forma de actuación de los diferentes miembros de la comunidad educativa. La intervención en la resolución de conflictos se debe dividir en dos momentos: antes del conflicto (actuaciones preactivas) y después del conflicto (actuaciones reactivas).

Cada una de estas etapas, necesarias en si mismas, requiere de unas actuaciones formativas diferentes por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa. De forma esquemática, las actividades que se proponen, tanto en la etapa preactiva como en la reactiva, se presentan en la Tabla 2 (Previas al conflicto) y la Tabla 3 (Posterior al conflicto).

Actuaciones y Formación en competencias Preactivas al Conflicto.

Dirección	Profesores ³⁴	Alumnos	Padres
1.- Revisión de los documentos de centro. 2.- Habilidades comunicativas (haciendo hincapié en la empatía y asertividad). 3.- Conceptos, técnicas de detección y prevención de conflictos en el centro (padres, profesores, personal no docente). 4.- Formación en la: Negociación. Mediación.	1.- Revisión y adaptación de la documentación de aula ³⁵ . 2.-Conceptualización, técnicas de detección y prevención de conflictos en el aula. 3.- Conceptos, técnicas y procedimientos en Competencia Social y procesos de comunicación emética y asertiva. 4.- Procedimientos didácticos para trabajar la Competencia Social con los alumnos 5.- Procedimientos y técnicas para la confección y aplicación del PAT. 6.-Formación en la: Negociación. Mediación.	1.- Competencia Social: Conocimiento de las emociones. Control de emociones. Conducta asertiva. Cooperación. Comunicación eficaz. 2.- Formación en: Alumno Negociador. Alumno Mediador. Los conceptos que se presentan no están aislados si no, contrariamente, están muy interconectados. No obstante se cree que antes de entrar en la Negociación y la Mediación, es necesario haber trabajado la Competencia Social.	1.-Escuela de padres. Control de emociones. Conducta asertiva. Cooperación. Comunicación eficaz. 2.-Competencias parentales: Gestión de las normas en el hogar. Clima familiar. A demandar ayuda cuando la familia se ve desbordada. 3.- Formación en la: Negociación. Mediación.

Tabla 2: Actuaciones y Formación en competencias Preactivas al Conflicto.

³⁴ Al referirnos a los profesores, no hacemos en principio diferencia entre profesor de aula y profesor tutor. No obstante si que hay actividades que deben ser desarrolladas de una forma más específica en el Plan de Acción Tutorial.

³⁵ Recordemos que las adaptaciones curriculares, son documentos de aula, responsabilidad del tutor, aunque en demasiadas ocasiones recae su confección y gestión en los profesores de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje o atención a la diversidad.

Formación en conductas reactivas de la resolución de conflictos.

Dirección	Profesores	Alumnos	Padres
1.- Procesos de Negociación. 2.- Procesos de Mediación. 3.- Gestión de conflictos con fines educativos. 4.- Conocimiento y creación de redes de ayuda en Resolución de conflictos	1.- Procesos de Negociación. 2.- Procesos de Mediación. 3.- Gestión de conflictos con fines educativos. 4.- Conocimiento de redes de ayuda en Resolución de conflictos	1.- Procesos de Negociación. 2.- Procesos de Mediación Los conceptos que se presentan no están aislados si no contrariamente, están muy interconectados. No obstante se cree que antes de entrar en la Negociación y la Mediación, es necesario haber trabajado la Competencia Social.	1.- Procesos de Negociación. 2.- Procesos de Mediación

Tabla 3: Formación en conductas reactivas de la resolución de conflictos.

Los temas a tratar en cada grupo-clase o ciclo educativo dependen de los intereses de los profesores, una vez realizada una evaluación de las necesidades del centro, teniendo claro que lo que se busca no es una intervención puntual, si no la generación de una necesidad y de una forma de trabajar que dure en el tiempo

Descripción del trabajo a realizar para la implementación del programa de convivencia

La convivencia escolar no se puede dar de una forma aislada en el centro. La convivencia afecta a todo el sistema, a todas las partes del mismo. En un centro educativo, no se puede pretender realizar un programa o un plan de convivencia centrándonos únicamente en los alumnos. Si bien estos son una parte importante de la dinámica educativa, no son la única.

La convivencia escolar, parte de la idea que son todos los miembros de la comunidad educativa los que deben ser capaces de convivir de una forma correcta. El hecho relacional afecta a todos los miembros de la comunidad educativa, padres, profesores, alumnos y personal no docente. Así se puede decir que la convivencia escolar es más que un programa o un proyecto, tiene que convertirse en una cultura que afecta a todos los miembros del centro.

No se debe caer en el reduccionismo de equiparar a la convivencia con la no-violencia. Si bien es cierto que una parte de los problemas de convivencia, los que mayor impacto mediático tienen, están relacionados con la violencia, esta no es la única forma de no-convivencia que hay en los centros. La falta de comunicación, en cualquiera de sus aspectos y sean cuales sean los interlocutores, es el problema de no-convivencia que más se da en los centros educativos. Las relaciones entre padres y profesores, entre profesores y profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos y alumnos, entre profesores y personal no docente... pueden generar problemas de comunicación. Esto implica que un plan de convivencia, debe ir más allá de las aulas y los pasillos, de la idea reduccionista de que los conflictos solo se dan en las relaciones entre profesores y alumnos o entre los propios alumnos, para convertirse en una acción de centro, ya que son todos los sujetos del centro los que se ven involucrados de una u otra manera en la convivencia. Los documentos de centro - PEC, PCC, PAT, PLC...- deben compartir y estar imbuidos de esta cultura de la convivencia, en la que debe estar presente la erradicación de la violencia, en cualquiera de sus facetas (sexismo, discriminación, racismo...) (Bolívar, 2007). Para llegar a saber cuál es la problemática que presenta un centro educativo determinado, es necesario primeramente vertebrar unos mecanismos de recogida de datos que nos permitan saber cuáles son los problemas de convivencia que presenta el centro y la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Así pues, gestionar un centro desde la perspectiva de la convivencia, va más allá de hacer un plan para trabajarla o realizar jornadas, semanas o meses de la "convivencia en el centro". Los planes de trabajo de la convivencia, deben ser conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa, ya que todos sus miembros son agentes activos de la convivencia del centro. La convivencia en el centro es un eje vertebrador que afecta a todos los estratos y a todos los elementos, tanto documentales como personales, que constituyen (alternativas: o que integran o forman) el centro escolar.

Consciente de esta premisa, la Conselleria de Educació de les Illes Balears promovió un Decreto para la creación de Planes de Convivencia (Decreto 112 / 2006), donde se marcan las principales líneas de trabajo para la creación, seguimiento y evolución de los Planes de Convivencia en los centros escolares. Todos los miembros

de la comunidad educativa están invitados a participar en la confección del plan de convivencia del centro.

El Decreto 112/2006, marca las principales actuaciones e investigaciones que se habían ido realizando durante las últimas décadas a nivel europeo, estatal y autonómico. Para la Conselleria, estas fueron las más destacables (Tabla 4):

Europeo	1970-1975	Definición de la violencia escolar en países escandinavos. Inglaterra, Irlanda y Francia inician estudios descriptivos y medidas educativas para abordar la violencia escolar
	1988	Conferencia para combatir el maltrato en escuelas, a propuesta de la Comisión Europea (Londres)
	1997	Conferencia "Escuelas Seguras", donde se demanda la necesidad de implantar medidas para la prevención de la violencia escolar
	1998	Creación del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar (Bordeus, 2006)
Nacional	Años 80	Primeras investigaciones, muestras pequeñas
	2000	Informe sobre la Violencia Escolar (Oficina del Defensor del Pueblo en colaboración con el Comité Español de UNICEF a instancia de la Comisión Mixta de las Cortes Generales)
	Marzo 2006	Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar (Ministerio de Educación y sindicatos)
	Junio 2006	Creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de Prevención de los Conflictos Escolares
Autonómico	2005	Creación del <i>Observatori</i> y el <i>Comissionat per a la Convivència Escolar</i> en los centros educativos de las Islas Baleares
	2006	Acuerdo del 24 de julio donde el Govern ordenaba impulsar planes de convivencia que se orienten en el establecimiento de normas surgidas del consenso de la comunidad escolar y sostenidas en el principio del diálogo como medio para resolver los conflictos.
Fuente: Decreto 112 /2006 ,29 de diciembre, de qualitat de convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la CAIB.		

Tabla 4: Principales actuaciones e investigaciones que se habían ido realizando durante las últimas décadas a nivel europeo, estatal y autonómico

Fruto de este último acuerdo, y teniendo presente el contexto descrito anteriormente, la Conselleria d'Educació aprobó el curso pasado el Decreto 112 / 2006, de 29 de diciembre, de *qualitat de convivència en els centres docents sostinguts amb fons públics de la CAIB*, donde se marcaban como objetivos principales:

Promover y desarrollar medidas y recursos para el fomento de la convivencia escolar en los centros y, al mismo tiempo

Desarrollar mecanismos de relación y de coordinación entre los componentes de la comunidad educativa y la administración educativa.

Para poder llevarlos a cabo, es necesario crear el Plan de Convivencia en cada centro educativo, en el cual se deben incluir el conjunto de estrategias y pautas de actuación dirigidas a la comunidad educativa para poder fomentar la convivencia

escolar, facilitar la prevención de conductas contrarias a la convivencia escolar y la resolución de situaciones conflictivas.

Este documento, que debe ser formulado por la Comissió de Convivència y aprobado por el Consell Escolar, ha de plantearse como un eje vertebrador de la acción educativa y, por ello, ha de formar parte de los proyectos educativos, de las Programaciones Anuales, de las Memorias Anuales y debe quedar constancia de las actuaciones en el Reglamento de Régimen Interno de cada centro.

Se parte de la idea de que la realidad de cada centro es diferente de la de los demás, y debe basarse en su propia realidad. Sin embargo, el artículo 5 del mencionado decreto indica los apartados que deben contemplarse en los Planes de Convivencia:

Características del entorno que pueden influir en la convivencia: características del centro, diagnóstico de la convivencia en el centro, respuestas que da el centro a estas situaciones y la relación con la familia y con los servicios y recursos de su entorno.

Los objetivos que se pretenden lograr, dentro de los cuales deben incluirse la integración efectiva de todo el alumnado, la promoción de la participación de las familias, el impulso de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la prevención de los conflictos y la gestión positiva de estos.

Propuestas de formación y de optimización de recursos.

Acciones para la consecución de los objetivos (responsables, actuaciones, metodología, temporalización, recursos materiales,...)

Procedimientos específicos de actuación para prevenir casos de violencia y de acoso escolar

Una vez constituida la *Comisión de Convivencia*, y elaborado el *Plan de Convivencia*, debe articularse un protocolo de seguimiento. La Comisión es la encargada de modificar y adaptar el Plan de Convivencia, hacer el seguimiento de éste y coordinar su aplicación y las iniciativas de los sectores referentes a la convivencia, elaborar la memoria de evaluación del Plan de Convivencia y elevar al Consejo Escolar sugerencias y propuestas para mejorar la convivencia (Art. 6). Se considera que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es muy necesaria (Art. 9).

¿Quién forma esta Comisión? Es una comisión abierta a toda la comunidad educativa. Debe estar formada, como mínimo, por un representante de cada sector de la misma: un representante del profesorado (elegido por el Claustro), uno del PAS³⁶, uno de los padres y uno de los alumnos (elegidos ambos entre los representantes del Consell Escolar), además del director/a del centro, el Jefe/a de Estudios y un representante del Departamento de Orientación. Uno de estos participantes será el interlocutor con la Administración Educativa y el Observatorio de la Convivencia (Art. 7). La Comisión se debe reunir trimestralmente (Art 8).

³⁶ PAS, Personal de Administración y Servicios.

El seguimiento que debe hacerse es doble. Por una parte, el de aquellos alumnos que no se ajusten a las normas de convivencia y, por otra, a los procesos de inadaptación o de marginación de alumnos que hayan sido víctimas de las conductas contrarias a la buena convivencia (Art. 10). Las actuaciones que se lleven a cabo deben estar procedimentadas a través de protocolos individuales y grupales de actuación (Art. 11) y deben incluirse en el Plan de Convivencia.

A final de curso debe realizarse un informe anual que incluya como mínimo: las actividades realizadas, la formación recibida, los recursos utilizados, el asesoramiento de apoyo externo, la implantación de medidas, la participación de la comunidad educativa, la valoración de las actividades, el análisis de los problemas detectados, las propuestas de mejora y la documentación elaborada y la estadística de casos (Art. 15). Este informe se incorporará a la memoria del centro y será remitido, una vez aprobado por el Consell Escolar, al Observatori per a la Convivència Escolar (Art. 16 y 17).

Para la elaboración y desarrollo de los planes de convivencia en los centros escolares, la Conselleria d'Educació promovió diversos cursos de formación para el profesorado. Al mismo tiempo, ha ido elaborando un fondo de documentación que se recogía en el Observatori para la Convivencia Escolar y actualmente está en fase de creación el *Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears* (Decreto 10/2008, de 25 de enero).

Elementos de la confección del plan de convivencia en los IES de Baleares

Una vez descrito qué es lo que se debe hacer, tanto desde un punto de vista conceptual como desde una perspectiva más legal, se presenta un estudio sobre la implicación de los padres, profesores y alumnos en la confección y puesta en marcha de los Planes de Convivencia en los centros de educación secundaria de las Illes Balears.

Se es consciente que en un año, el plan de convivencia de los centros no ha hecho más que empezar y que son varios los centros (un 28.1%) que todavía no han terminado de redactarlo. No obstante, el estudio realizado no se basa en el resultado o en el impacto que este plan de convivencia ha tenido sobre los alumnos de los institutos de las Baleares, si no en aspectos preparatorios, previos a la implementación de los mismos en los centros. Dicho de forma esquemática, no nos ha interesado saber qué se ha hecho en relación con los planes de convivencia, si no cómo se ha hecho.

Los objetivos del estudio realizado son:

Delimitar hasta que punto los planes de convivencia son un documento nuevo en el centro.

Delimitar el grado de participación de los profesores, padres y alumnos en la confección del plan de convivencia del centro.

Observar cuáles han sido las técnicas utilizadas para la detección de las necesidades o conflictos que se han dado en el centro.

Observar cuáles han sido los métodos de difusión y propaganda del plan de convivencia en los centros educativos.

Participantes.

La muestra está compuesta por 57 sujetos, primordialmente los orientadores del centro. Si los orientadores no podían dar respuesta a las cuestiones que se les planteaban, se ha pasado la encuesta a los jefes de estudio de los centros. La causa para cambiar del orientador al jefe de estudios ha sido si éste no estaba en el centro el año anterior y no sabía cómo se habían confeccionado los planes de convivencia del centro. Del total de los entrevistados 43 (un 75,43%) son los orientadores del centro y 14 (un 24,57%) son jefes de estudio. Del total de los 66 centros de Educación Secundaria de las Illes Balears, la muestra supone un 83'6% de los centros. La muestra seleccionada es representativa con un margen de error de $\pm 4,92$ para un nivel de confianza del 95,5%. Al ser una muestra reducida no se ha hecho ninguna diferencia entre los distintos IES.

La selección de los centros se ha hecho al azar.

Instrumento

El instrumento de recogida de datos es una encuesta de confección propia. Las dos primeras cuestiones son sobre el grado de conflictividad que creen que el centro tiene (en una escala del 1 (poco) al 10 (mucho)) así como quienes suelen tener más conflictos en el centro (alumnos con alumnos, profesores con alumnos o profesores con padres), pidiéndoles que ordenasen de mayor a menor la incidencia de conflictos en estos grupos³⁷. También se les pregunta si el centro tiene plan de convivencia así como las fuentes que han usado a la hora de confeccionar el documento (un documento confeccionado completamente nuevo, un reciclado de otros documentos que el centro ya tenía o bien documentos de otros centros).

Tres preguntas son para averiguar el grado de participación de profesores, padres y alumnos en la confección del plan de convivencia³⁸. "El centro escolar en tanto que sistema abierto, permeable y dependiente, desarrolla y cumple sus funciones condicionado por la interacción de los elementos internos y los del entorno. La intervención de otros miembros de la comunidad escolar, así como los enseñantes, en los procesos de organización y gestión está suficientemente justificada y no únicamente porque las leyes lo reconozcan explícitamente" (Antúñez, 1998, Pág., 65). La opción de respuesta es cerrada. Para el profesorado se dan cinco opciones (Todos se han implicado; Solo algunos se han implicado; Unos pocos se han implicado; Ha sido cosa del Equipo Directivo, el D.O.³⁹ y pocos mas; Otros). Para padres y alumnos las respuestas son seis⁴⁰ en una escala de Likert (Muy baja; Baja; Media Baja; Media Alta; Alta, muy Alta).

³⁷ Torrego (2006), diferencia cinco tipos diferentes de conflictos según los implicados en el mismo. Además de los tres utilizados, también se pueden dar conflictos entre padres y conflictos entre alumno y padres.

³⁸ Diferentes guías para la confección de los Planes de convivencia, apuntan la necesidad de la participación de padres, alumnos y profesores en la redacción del documento (*Guía para la confección de Planes de convivencia*, Escuelas Católicas de Madrid; *Plan de convivencia en los centros de Cantabria*; *Pautas para el proceso de elaboración del plan de convivencia de los centros escolares Navarra*, *Orientacions per elaborar el Pla de Convivència CAIB*).

³⁹ D.O. Departamento de Orientación.

⁴⁰ Se ha optado en seis respuestas para evitar respuestas centrales.

La séptima pregunta está dedicada a averiguar cómo se han recogido los datos sobre el conflicto del centro y la participación de padres⁴¹, profesores y alumnos⁴². Sin querer entrar en discusiones sobre la cientificidad o no de la investigación en educación (Novack, 1982; De Miguel, 1988), diremos que las técnicas de recogida de datos en educación y por extensión en todas las Ciencias Sociales, son variadas. No obstante no todas las técnicas consiguen el mismo tipo de información. Si bien todas ellas tienen fortalezas y debilidades (Lukas, 2004; Ballester, 2004; Babbie, 2000; Hernández, et al., 2000; Buendía, 1997), una combinación de varias, puede dar una visión muy apurada de la realidad social. Las diferentes guías de confección de Planes de Convivencia revisadas indican que es importante confeccionar técnicas efectivas para saber cuáles es el grado y tipo de conflicto que se da en el centro⁴³. La respuesta de la pregunta es abierta, pero se ayuda a los entrevistados con indicaciones como: "No se han recogido datos", "se han usado documentos como los expedientes abiertos", "entrevistas", "encuestas"....

La última cuestión es sobre la propaganda que se ha dado al Plan de convivencia en el centro⁴⁴. Cualquier programa educativo requiere ser conocido por todos los sujetos participantes en el mismo para que este pueda ser considerado de calidad (AENOR, 2002). La respuesta presentada es abierta, aunque se le recuerda al entrevistado si el Plan de convivencia (o un resumen) sale reflejado en la agenda escolar, en la WEB del centro o si bien se han hecho reuniones o jornadas de difusión del mismo.

Se ha contactado con los entrevistados por teléfono y en el propio instituto. La encuesta telefónica tiene tasas de respuesta superiores en ámbitos urbanos que la encuesta personal, además de tener un coste muy inferior a esta última (Ballester, 2004). Siguiendo las recomendaciones planteadas por Dillman (1978) se confeccionó una introducción a la encuesta en la que se indicaba el nombre del encuestador, la institución desde donde se realizaba el estudio (Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB) así como el nombre y el teléfono del profesor responsable del mismo. Se informó previamente a los entrevistados de la duración estimada de la encuesta (aproximadamente 5 minutos) y que la respuesta era completamente anónima.

⁴¹ Los padres son interlocutores e informadores privilegiados muy válidos sobre la evolución, actividades y vivencias de los alumnos más allá de lo que pasa en el centro (Buisán, 1987), así como también factores protectores y de riesgo (según los casos) en el conflicto escolar (Boggino, 2007)

⁴² Los alumnos son observadores privilegiados de los problemas de convivencia en el centro (Olweus, 1993)

⁴³ Diferentes guías para la confección de los Planes de convivencia, apuntan la necesidad de utilizar técnicas de recogida de datos diversas (entrevistas, cuestionarios...) para hacer la evaluación inicial del estado del centro. (ver nota 5)

⁴⁴ El plan de convivencia ha de ser un documento conocido por toda la comunidad educativa, como indican diferentes guías de confección de Planes de Convivencia (ver nota 5)

Ficha técnica

Ámbito territorial:	Centros Públicos de secundaria Islas Baleares.
Universo:	66 Institutos de Educación Secundaria
Amplitud de la muestra:	57 centros han contestado
Procedimiento de muestreo:	Se ha intentado contactar telefónicamente con todos los orientadores (y en su defecto con jefes de estudio) de centros educativos de Educación Secundaria.
Error de la muestra:	Para un nivel de confianza del 95,5% (2 sigmas) i p = q, margen de error de ± 4.92 para el conjunto de la muestra
Fechas de realización:	Del 11 de febrero al 20 de febrero de 2008.
Procesamiento de los datos:	Se ha realizado mediante los programas Excel y SPSS 13.1

Tabla 5: Ficha técnica de la investigación

Exposición de datos

El Plan de convivencia, no se ha realizado todavía en todos los centros consultados. Un 3.5% de ellos todavía no tiene el plan de convivencia realizado, mientras un 24.6% lo está confeccionando actualmente. Si bien es cierto que la normativa de la Conselleria d'Educació decía que el plan de convivencia debía estar realizado en el curso 2006-07, solo el 71.9% de los centros consultados tiene el plan de convivencia elaborado.

Sobre la cuestión “cómo ve el orientador o el jefe de estudios los problemas de convivencia que se dan en el centro”, la respuesta es variada. Un 43.9% opina que su centro tiene un grado de conflictividad bajo (puntuaciones de 1 a 3 en una escala de 10). El 45.6% opina que el grado de conflictividad de su centro es medio (puntuaciones de 4 a 6). El 10.5% opina que la conflictividad es alta (puntuaciones de 7 a 8) y ningún profesor opina que la conflictividad en su centro sea muy alta. Estos datos vienen a corroborar los estudios del Defensor del Pueblo de 2000 en que se señala que en los centros españoles existen más problemas de indisciplina (menos graves) que problemas de violencia (más graves). Los conflictos, en la gran mayoría de centros, se dan generalmente entre alumnos y después entre alumnos y profesores. En casi todos los centros consultados la incidencia de conflictos padres-profesores es muy baja.

Referente a la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa a la hora de confeccionar el plan de convivencia, el resultado se presenta en el siguiente Gráfico (1).

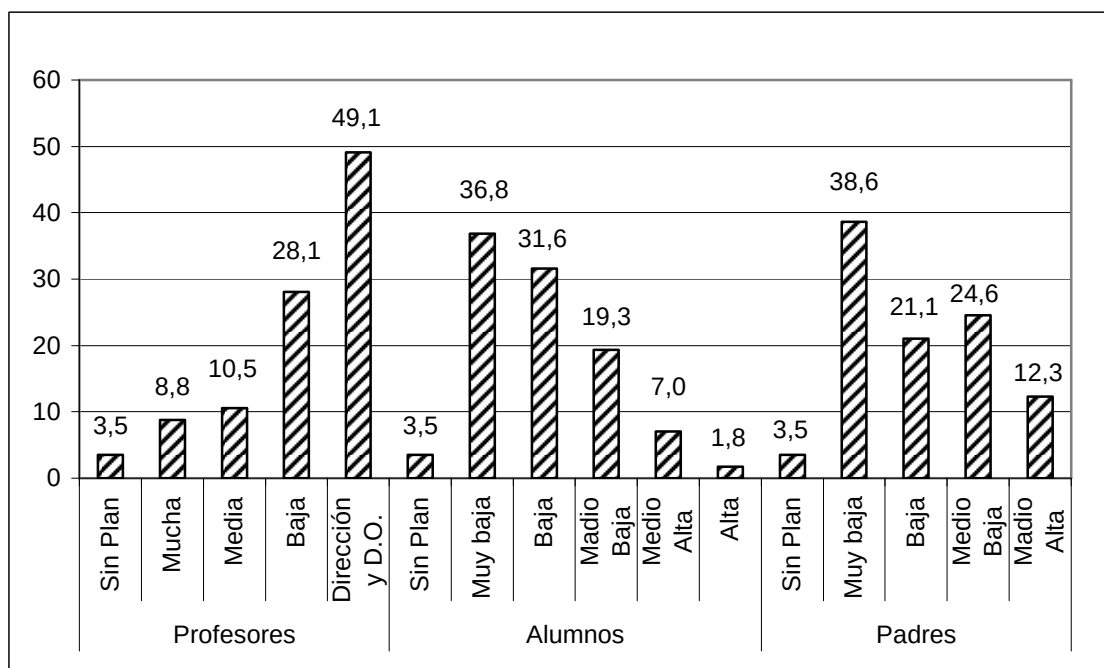


Gráfico 1: Nivel de implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa en %

Como puede verse, la participación de los profesores es bastante baja, y el peso del plan de convivencia suele caer sobre el equipo directivo del centro, y sobre el Departamento de orientación. No obstante hay que mencionar que en algunos centros la implicación del profesorado es mayor, y no solo participa en la confección del plan de convivencia si no que también se forma sobre técnicas de resolución de conflictos y mediación. No obstante, estos centros son los menos.

Los alumnos, por su parte, también tienen una participación baja en la confección del plan de convivencia. Los centros con mayor participación del alumnado coinciden con los centros con planes de mediación ya existentes, donde la cultura de la mediación ya había entrado en el centro, antes de las nuevas disposiciones de Conselleria sobre los planes de convivencia.

Por último, los padres, al igual que los otros grupos, tienen una participación generalmente muy baja o baja, a la hora de confeccionar el plan de convivencia. Las APIMAs, son unos vehículos buenos de esta escasa participación de los padres.

Referente a la recogida de datos previa a la confección de los planes de convivencia, como referente y evaluación inicial de los problemas que se presentan en el centro, los resultados aparecen esquemáticamente en el siguiente Gráfico (2).

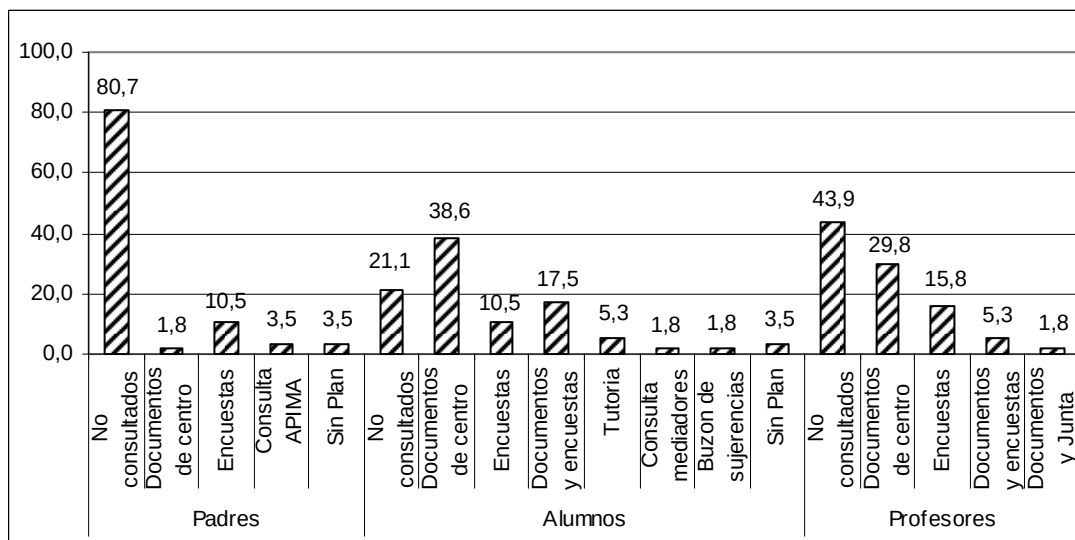


Gráfico 2: Técnicas utilizadas para la detección de las necesidades o conflictos que se han dado en el centro en %

Como puede verse, en general las dos técnicas más utilizadas por los centros para la detección de las necesidades son las encuestas, así como la consulta a documentos como los expedientes disciplinarios abiertos, los diferentes registros de faltas que jefatura de estudios lleva, etc.

Casos especiales de detección de las necesidades son las consultas a las APIMAs, en el caso de los padres, o las juntas de delegados y tutorías con los alumnos donde se habla de los problemas que tiene el centro (semejante a un grupo de discusión). Otras técnicas utilizadas con los alumnos han sido el buzón de sugerencias o la consulta a los alumnos mediadores (los centros que cuentan con ellos). No obstante, y en general, las consultas realizadas, en especial a los padres, sobre las necesidades del centro son muy bajas.

Por último se ha querido observar cuál ha sido la propaganda que se ha dado al plan de convivencia. El plan de convivencia es un documento dinámico que debe ser conocido por la comunidad educativa, para así poder influir en las interacciones y en los conflictos que se den en el centro, tanto de forma activa como de forma pasiva. La publicidad dada al plan es un indicador que se debe tener presente como condición necesaria pero no suficiente para que este sea conocido y sobre todo interiorizado por los miembros de la institución. Los resultados se pueden ver esquematizados en el siguiente Gráfico (3)

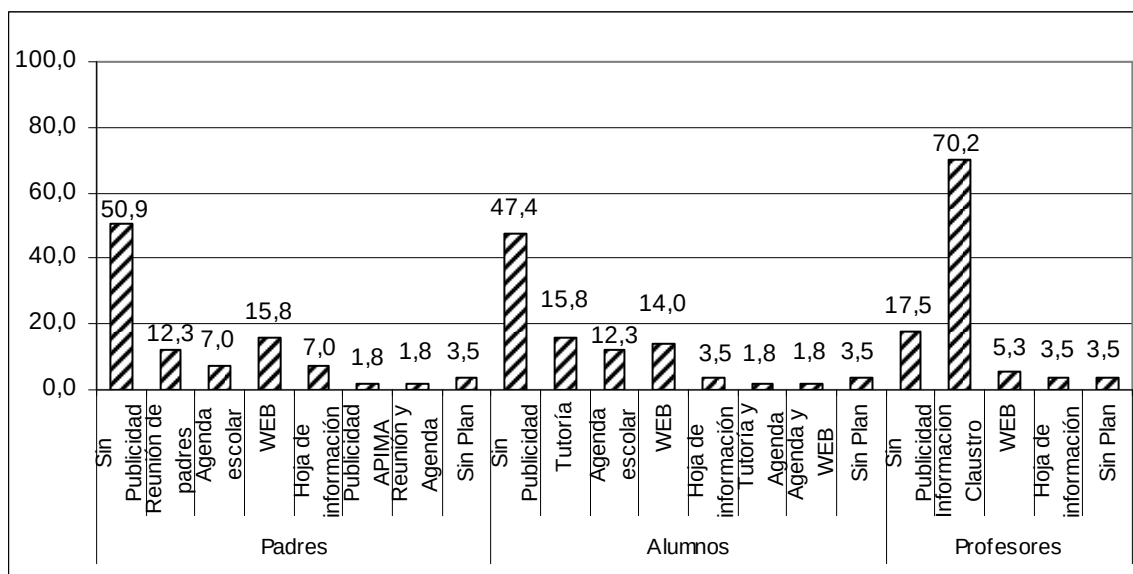


Gráfico 3: Métodos de difusión y propaganda del plan de convivencia en %

Como puede apreciarse los métodos de difusión del plan de convivencia son variados y de diferente eficacia. El plan de convivencia se ha incluido, en parte, en la agenda escolar, como un documento de centro. También se ha colgado en la WEB de los centros, o bien se le ha dado publicidad mediante las APIMAs o las reuniones de los tutores tanto con alumnos como con padres. También se han utilizado hojas informativas para explicar el plan de convivencia. Con los profesores la difusión y propaganda del plan de convivencia se ha realizado mayoritariamente a través del claustro.

Hay que destacar que en más de la mitad de los centros (si excluimos los centros que todavía no tiene plan) no se ha realizado la difusión del Plan de Convivencia entre padres y alumnos quedando el documento como algo interno y propio de los profesores.

Conclusiones y propuestas

Los planes de convivencia están presentes en casi un 75% de los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de las Illes Balears.

No obstante, hay que diferenciar los centros en los que el plan de convivencia es nuevo de aquellos que tenían ya otros planes de mediación o de resolución de conflictos en el centro. Se puede decir pues que hay dos velocidades a la hora de clasificar los centros con plan de convivencia: los que únicamente han reestructurado sus actuaciones sobre la gestión de la convivencia en el marco legal que la Conselleria propone, y aquellos (la gran mayoría) que por primera vez hacen explícitas las actuaciones sobre la gestión de la convivencia y la resolución de conflictos.

Ciertamente existe una cierta alarma social sobre la conflictividad en los centros (Torrego, 2006; Informe Ararteco, 2006; Rabasa 2005), sin embargo la apreciación de la conflictividad por parte de los orientadores y los jefes de estudio no es muy elevada. Parece que los centros tienen problemas de convivencia, aunque no son tan graves como los presentan los medios de comunicación. Esta es, a nuestro entender, la razón de que se den, entre los orientadores y los jefes de estudio apreciaciones de

problemas de convivencia bajos, aunque comparados con épocas anteriores, los problemas hayan aumentado.

La implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa es dispar. La participación y la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa es baja o muy baja. El plan de convivencia va más allá de la adquisición de unos conceptos y procedimientos de actuación, y está altamente imbuido de aspectos o contenidos actitudinales. El plan de convivencia no es únicamente un documento de centro que pueden venir dado por las instituciones educativas y que ha de ser concretado por los centros educativos. Creemos que los planes de convivencia no deben seguir la misma lógica de concreción del currículum (Antúnez, et al. 1999). Estos planes deben nacer del centro y ser propios del mismo. Existen muy pocos contenidos o actuaciones que puedan ser marcados por las instancias educativas superiores y que sean válidos para todos los centros. Los planes de convivencia son un documento dinámico y vivo en el centro y han de tener su inicio en el mismo centro. Por ello la implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa es muy importante. Todos los miembros de la comunidad educativa son agentes activos y receptivos. Tanto profesores como alumnos y padres imparten convivencia y reciben convivencia. La baja implicación de toda la comunidad educativa puede hacer que los planes de convivencia se conviertan en documentos burocráticos y burocratizados. Y si bien cualquier documento de centro pierde efectividad cuando se burocratiza, en el plan de convivencia la burocratización puede convertirlo no sólo en un instrumento sin sentido, si no incluso en un documento que puede generar el rechazo frente a futuras intervenciones en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.

Para que el plan de convivencia sea un documento de centro, requiere de una evaluación inicial de cuáles son los conflictos que se presentan en el centro. Según los orientadores y jefes de estudio preguntados, la gran mayoría de los problemas de convivencia en el centro suelen tener a los alumnos como principales sujetos. Sin embargo, no se puede olvidar que el clima del centro escolar, depende tanto de las interacciones de las distintas personas o grupos que conforman la comunidad educativa como de la interacción de estos grupos con las reglas del centro y sus estructuras fijas (Torrego, 2006). Por ello no podemos dejar de señalar que la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa a la hora de detectar las necesidades de convivencia del centro, es todavía muy baja.

Por otra parte los instrumentos que se utilizan para la evaluación de la realidad relacional y de convivencia del centro, son demasiado dependientes de la percepción del profesorado. Creemos que la utilización de los cuestionarios no está lo suficientemente extendida entre todos los miembros de la comunidad educativa. También es cierto que el cuestionario no es la única técnica de recogida de datos en ciencias sociales y tiene sus limitaciones (Hernández, et al, 2000; Cabrera, 2000). Se pueden utilizar complementariamente las observaciones sistemáticas, los paneles Delphi o grupos de discusión como técnicas de recogida de datos.

Por último, para que un documento de centro sea realmente de todas las personas del centro y no sea únicamente un documento interno, es necesario que este documento sea conocido por los miembros de la comunidad educativa. La difusión de los planes de convivencia debe mejorar y en el propio plan de convivencia debe quedar reflejado cómo se va a hacer público el documento siendo uno de los criterios de evaluación del plan: ¿Cuál es el grado de difusión y conocimiento que se tiene del plan de convivencia del centro entre los miembros de la comunidad educativa?.

Otro aspecto a analizar (o a valorar) sería el impacto de las diferentes técnicas de difusión se pueden utilizar para que los alumnos padres y profesores conozcan el plan de convivencia. Es difícil buscar técnicas de difusión accesibles a todos los miembros de la comunidad educativa más allá de las técnicas pasivas (colgar en la página WEB del centro, poner un resumen en la agenda del centro, editar un documento para que se lo lean los profesores, padres, alumnos...). Es cierto que estos métodos pueden cumplir su función con eficiencia, pero también es cierto que su eficacia puede ser bastante discutible. Por ello creemos que es necesario realizar actuaciones de difusión del plan de convivencia, como jornadas, grupos de debate, mesas redondas, en las que los participantes, todos los miembros de la comunidad educativa sean no sólo sujetos receptivos-pasivos de la información que se les da, si no que también puedan participar e interactuar para asegurar la recepción y comprensión del plan de convivencia.

En definitiva, es necesario hacer un plan de convivencia para cada centro, para todo el centro y para todos los problemas de convivencia del centro que vaya más allá de un documento interno para convertirse en un identificador y un modelo de actuación del centro, ya que la educación es sobre todo aprender a convivir y a relacionarse con el medio que nos rodea, desde nuestras capacidades y singularidades.

Referencias bibliográficas

- AENOR (2002). Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación. Madrid. AENOR
- Antúñez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona. ICE HORSORI
- Antúñez, S et al. (1999). Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona. Graó
- Ararteco, Informe (2006): <http://www.ararteko.net/webs/menor-cast.htm>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México D.F. Thomson
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears
- Boggino, N. (2007). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Sevilla. Eduforma MAD
- Bolivar, A. (2007). "Educación para la ciudadanía: su lugar en el currículum" *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4 pp. 55-59
- Buendía, L. et al. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGrawHill
- Buisán, C. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona. Oikos-tau
- Cabrera, F. (2000) *Evaluación de la formación*. Madrid, Síntesis Educación.
- Cascon, S. (2000). "Qué es bueno saber sobre el conflicto" en *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 57-79.
- Cornelius, H y Faire, S. (1998). *Tu ganas, yo gano*. Madrid. Gaia Ediciones.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar; el maltrato entre iguales en ESO*. Madrid. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid. Santilla.
- Diaz-Aguado, M^o J. (2006). "La intervención familiar como factor en la prevención de la violencia y la exclusión", en *Congreso Convivencia Escolar*, Palma de Mallorca, 28, 29 30 Setiembre. Observatori per la convivència escolar en centres educatius de les Illes Balears.
- Dillman, D. A. (1978). *Mail and telephone surveys: The total design method*. New York, Willey & Sons

- Galtung, Johan (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao. Bakeaz. Gernika Gogoratzu.
- Hernández , R. et al. (2000). *Metodología de la investigación*. México. McGrauHill
- Jares, X.,(1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*, en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 15, págs.54
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid. Alianza Editorial
- Miguel, M. de (1988). "Paradigmas de la investigación educativa española", en I. Dendaluze, (coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77) Madrid. Nancea.
- Moore, CH. (1994). *Negociación y mediación, docto. De trabajo n° 5*, Gernika, Gernika Gogoratzu. Bilbao.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid. Alianza.
- Olweus, D. (1993). *Bulling in schools*. Cambridge, Massachussets. Blackwell.
- Ortega, R. (1997). "El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de violencia preventiva de los malos tratos entre iguales". *Revista de educación*, 313 pp. 143-158.
- Ortega, R. (2007). "La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela", *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4 pp. 50-54
- Rabasa, B. (2005). *Conflictos en los centros docente y mediación escolar*. CSI-CSIF.
- Santos Guerra, M.A. (2002); *La escuela que aprende*. Madrid, Ed. Morata
- Torrego, J. C. (coord..) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona. Graó
- Villaoslada, H.; Palmeiro, C. (2006). "Formación de equipos de mediación y tratamiento de conflictos". en J.C. Torrego (coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona. Graó

La música d'enconar

Vint-i-cinquè aniversari de l'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) de Palma o la maduresa d'un projecte centrat en l'educació.

Resum

Aquest curs 2007-2008 se celebra el vint-i-cinquè aniversari de l'Escola de Música⁴⁵ Mètode Ireneu Segarra de Palma. Aquesta efemèride ens ofereix el punt de partida que ens permetrà reflexionar sobre el mètode fundat pel pare Ireneu Segarra i l'aprenentatge de la música en general; conèixer l'evolució del centre al llarg d'aquests anys i plantejar-nos els reptes de futur de la institució i de l'aprenentatge de la música a Mallorca al segle XXI.

Paraules clau

mètode Ireneu Segarra; escola de pedagogia musical; aprenentatge musical; escola de música; renovació pedagògica; educació infantil; educació primària; aprenentatge significatiu

Resumen

Este curso 2007-2008 se celebra el veinticinco aniversario de la Escuela de Música (Mètode Ireneu Segarra), de Palma. Esta efeméride nos ofrece el punto de partida que nos permitirá reflexionar sobre el método fundado por el padre Ireneu Segarra y el aprendizaje de la música en general; conocer la evolución del centro a lo largo de todos estos años y plantearnos los retos de futuro de la institución y del aprendizaje de la música en Mallorca en el siglo XXI.

Palabras clave

Método Ireneu Segarra, escuela de pedagogía musical, aprendizaje musical, escuela de música, renovación pedagógica, educación infantil, educación primaria, aprendizaje significativo.

Aina Dols

Pla de reciclatge i formació lingüística i cultural (ICE-UIB)

Per citar l'article

"Dols, A. (2008). La música d'enconar. Vint-i-cinquè aniversari de l'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) de Palma o la maduresa d'un projecte centrat en l'educació. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 225-236. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/dols/index.html en (poner fecha)"

El mes de setembre de l'any 1982, un grup de pedagogs i mestres relacionats amb el món de la música, juntament amb el director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, Dr. Antoni Colom, iniciaren un projecte que, vint-i-cinc cursos després, continua vigent. La idea era engegar una Escola de Música, a imatge de la que, nou anys endarrere, s'havia creat a Catalunya.

El mètode fundat per Ireneu Segarra⁴⁶, el pare Ireneu, mestre de l'escolania i capella de Montserrat, havia atret, des dels primers acords, l'atenció dels ensenyants. El tret de sortida d'aquesta aventura fou l'encàrrec d'un grup de pedagogs, al davant del qual se situà el rector de la Universitat de Barcelona, que apostaren per l'experiència del benedictí i pel seu profund coneixement de les diferents metodologies que imperaven en l'ensenyament de la música a Europa. Feia dècades que consagrava el seu saber a l'escolania de Montserrat. Ara, el pare Ireneu havia de repensar el mètode que, en un principi, havia ideat per als seus escolans, ja que s'havia de destinar a un alumnat sense estudis musicals previs ni, potser, sense grans inquietuds musicals. Perquè l'objectiu era la voluntat de normalitzar l'ensenyament de la música a les escoles d'educació infantil i primària –*preescolar i E.G.B.*– de Catalunya. *«El Mètode del Pare Ireneu Segarra neix de la seva profunda experiència professional, de la seva formació internacional i de la seva estimació per la música del nostre país.»*

La primera versió del mètode fou redactada de cap a cap pel pare Ireneu, i editada per Publicacions de l'Abadia de Montserrat.» (Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Document electrònic).

L'aplicació i difusió del Mètode fou una feina coral, que comptà amb la col·laboració de personalitats tan emblemàtiques com Maite Solà, Quim Maideu, Joan Casals, Maria Teresa Malagarriga o Santi Riera, entre d'altres. Ells s'ocuparen de formar aquells que, en definitiva, haurien d'aplicar el Mètode a les escoles i llars d'infants. Posteriorment, Santi Riera, des de l'Escola de Pedagogia Musical, en redactà la versió actual.

Així fou com, des de l'Escola de Pedagogia Musical de Catalunya se'n disseminà la llavor i el personal docent hi incorporà les petites adaptacions que convertiren el Mètode en una proposta útil per treballar el llenguatge musical, a l'escola i als centres especialitzats en l'ensenyament musical.

D'aquesta manera, amb l'epicentre a Montserrat, al llarg de la dècada dels setanta del segle passat, varen començar a sovintejar, arreu dels territoris del nostre àmbit geogràfic, cursets destinats a difondre el Mètode. L'aventura s'emmarca en un context de revitalització general de la institució docent. L'escola s'orejava; es multiplicaven els moviments de renovació pedagògica; l'infant passava a ésser el protagonista del seu itinerari formatiu. Corrien aires nous, la Pedagogia, que comportava una reflexió

⁴⁶ Segarra i Malla, Ireneu (Ivars d'Urgell, 1917 – Montserrat, 2005). «(...) Compositor, pedagog musical, monjo benedictí i director, durant 44 anys, de l'Escolania de Montserrat. Ireneu Segarra va donar nom a una escola de formació musical a Mallorca de gran prestigi.

Segarra havia nascut a Ivars d'Urgell l'any 1917 i tenia, per tant, vuitanta-vuit anys. Fou membre de l'Escolania de Montserrat entre els 10 i els 14 anys, on estudià amb Anselm Ferrer i Àngel Rodamilans. Més tard ingressà al monestir de Montserrat com a monjo i continuà els seus estudis d'harmonia i contrapunt a Barcelona amb Cristòfor Taltabull i de piano amb Frank Marshall. Completà la seva formació com a compositor amb Nadia Boulanger, a París. L'any 1953 assumí la direcció de l'Escolania de Montserrat, tasca que desenvolupà durant 44 anys, donant a aquesta formació coral infantil un prestigi i projecció internacionals.

És autor de "La veu del nen cantor", traduït a diverses llengües, i de composicions musicals litúrgiques. L'any 1986 Ireneu Segarra va rebre la Creu de Sant Jordi que atorga la Generalitat de Catalunya» [Blog: El dia a dia de l'educació]

constant sobre els processos d'aprenentatge, s'erigia com a abanderada d'una evolució que va capgirar els fonaments dels centres educatius.

Persona extremament culta i formada, el pare Ireneu havia viatjat arreu d'Europa i, sobre tot a París, va conèixer de primera mà els treballs de músics com Zoltán Kodály⁴⁷ sobre l'ensenyament de la música i les seves relacions amb el folklore hongarès. Ireneu Segarra va introduir a casa nostra i en l'estudi de la música un plantejament nou. De fet, fou una mirada nova, perquè la base és ben senzilla: així com hi ha una llengua materna, també hi ha una música materna. La música tradicional, la cançó que sentim des del bres, les cançonetes que acompanyen els nostres jocs infantils, són el pòsit on ha d'arrelar tota l'educació musical de les persones.

L'infant, abans d'emprendre l'estudi del llenguatge ja s'ha iniciat en l'ús actiu de la llengua. Fins i tot abans de néixer i, sobre tot, a partir d'aquest moment, el nadó conviu amb el llenguatge. Quan emprèn l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura ja comprèn i emet missatges, ja usa la llengua no només per comunicar-se, sinó per a tot un seguit de processos que configuraran la seva concepció del món. La llengua és el mitjà que ens permet no només reflexionar sobre el llenguatge, sinó abordar l'aprenentatge d'altres disciplines que no tenen res a veure amb la gramàtica. I, encara més, la llengua materna imprimeix una pàtina a partir de la qual tots els humans construïm el nostre bagatge cultural.

⁴⁷ Kodály, Zoltán (Kecskemét, 1882 - Budapest, 1967). Compositor, crític musical i musicòleg ètnic hongarès.

La música d'enconar

El primer present que rep un nadó quan arriba al món és un aliment extraordinàriament nutritiu, com no en trobarà d'altre. La *llet d'enconar* posseeix la virtut de recompensar-lo de l'esforç que li ha suposat el seu propi naixement i de dotar-lo de l'energia que necessitarà durant els primers dies de vida en un món desconegut.

De manera similar a allò que la llengua materna ofereix als individus, la cançó tradicional és la *música d'enconar* els nostres infants, la que els socialitzarà i arreglarà en una cultura, en un grup humà determinat. La cançó és l'origen, el mitjà, el camí i també el destí que dona sentit a la formació musical.

I, amb independència de la nostra ocupació futura, tots els humans, des que naixem, convivim amb el llenguatge i convivim amb la cançó. «*La idea principal del Mètode és la de facilitar a tothom l'adquisició del llenguatge musical adaptat a cada edat, el qual inclou l'aprenentatge de les primeres nocions de relacions dels sons fins al coneixement de la gran literatura musical passant per l'estudi minuciós de la cançó popular catalana, en la qual es basa i s'articula tot el Mètode*» (Segarra, I, a *Escola de Pedagogia Musical* p.5).

Abans d'endinsar-nos en particularitats, creiem important remarcar que el mètode Ireneu Segarra, tot i que s'ha revelat com una eina eficaç per al treball instrumental és, sobre tot, un recurs pensat per al treball del llenguatge musical. El Mètode permet comprendre i viure la música i el llenguatge amb què aquesta es manifesta per, posteriorment, escometre amb èxit qualsevol de les facetes que s'hi relacionen. Cantaires, directors de cor, compositors, directors d'orquestra... i també instrumentistes són, en el mateix grau, destinataris del Mètode ja que, a partir de la comprensió del llenguatge musical, treballaran des de la consciència els diferents vessants de la complexitat musical.

Els objectius finals del Mètode són:

- Desvetllar i desenvolupar la sensibilitat musical amb la participació activa en la pràctica musical.
- Afavorir el coneixement del llenguatge musical i dels seus signes bàsics de lectura i escriptura que es deriven de la pràctica musical.
- Formar criteris personals de valoració estètica.
- Desvetllar vocacions per a una dedicació més especialitzada.

Com les notes musicals, les idees fonamentals en què es basa el Mètode Ireneu Segarra són set:

- La música com a expressió de vida i comunicació a nivell artístic.- S'ha d'entendre com un «esdevenir intern», com una font de goig, no com una realitat externa i aliena a la persona que es limita a interpretar, amb més o menys destresa i fortuna, les notes que algú altre ha deixat impreses en una partitura.

- La pràctica musical, que ha de precedir sempre l'estudi i l'anàlisi. «Cal haver sentit físicament el pes de la pulsació abans d'analitzar el ritme i la mètrica, cal entonar correctament abans de dir el nom de les notes i d'analitzar els intervals» (Escola de Pedagogia Musical, p.6).
- El cant com a primer vehicle musical.- El cant és la manera més espontània i pura d'expressió del llenguatge musical. En aquest sentit, la relació entre el text i l'entonació cobra una importància cabdal, ja que ofereix la possibilitat d'interioritzar el fenomen musical, de viure la música des de l'interior. L'atenció i la cura de la veu seran condicions indefugibles per a la vivència musical amb l'instrument que, posteriorment, escollirà l'alumne.
- La cançó tradicional infantil primera eina de treball.- La cançó tradicional, que és obra i fruit de l'aportació del conjunt d'individus que conformen cada societat, respon al sentit melòdic i rítmic de cada llengua i, al cap i a la fi, és la traducció artística de la manera de sentir que els caracteritza com a poble. Això no obstant, el Mètode no es limita a un simple episodi folklòric: la cançó tradicional és el punt de partida d'un viatge que, des de l'àmbit local, permetrà arribar als llenguatges actuals més complexos.
- L'oïda interior.- És la facultat d'imaginar, de recrear internament les impressions sonores sense necessitat de la presència física de cap instrument ni de cap intèrpret. Permet, alhora, una comprensió raonada del fenomen musical, que ens serà útil si volem dedicar-nos professionalment a la música en tant que intèrprets o creadors, però també ens suposarà una font de plaer estètic als que som simples receptors de les creacions i interpretacions d'altri. Cal, per a això, treballar la sensibilitat. *«L'oïda interior i la comprensió raonada del fenomen musical són molt importants per al músic professional, tant l'intèrpret com el compositor, que "ha de sentir el que veu i ha de veure el que sent". Els instruments són una perllongació de la persona, la tècnica i l'expressió instrumental una perllongació i exteriorització de la musicalitat interna»* (Escola de Pedagogia Musical, p.8).
- L'estudi del llenguatge musical en la seva totalitat.- A partir de les relacions rítmiques, sonores i melòdiques en un context musical global, l'infant s'endinsa en l'aprenentatge de la música des de la participació i interiorització de la seva experiència. Aquesta és la manera de conrear un criteri de valoració propi. Només després de l'aprehensió del fenomen musical arribarà la teoria, la sistematització dels coneixements.
- La creació.- El descobriment de les capacitats del material sonor només pot arribar després de la improvisació i de la composició. Combinació lliure i espontània d'elements sonors d'una banda; combinació lliure i pensada d'elements musicals ja assimilats i sota un criteri preestablert, de l'altra. Heus aquí dos dels ingredients principals que permetran estimular la inventiva, facilitaran l'assimilació del llenguatge musical i la descoberta de la dimensió artística de la música. El domini de la tècnica arriba amb l'ús, amb l'espontaneïtat i amb la recerca de les possibilitats expressives dels instruments musicals.

Val a dir que, tot i l'aparent frescor i desimboltura de les idees bàsiques ressenyades anteriorment, el Mètode suposa una reflexió profunda, un coneixement

de les capacitats intel·lectuals i físiques dels infants a cada etapa de la seva evolució madurativa i una complexa sistematització dels continguts a treballar.

I quins són els recursos de què se serveix el Mètode per treballar-los? D'entrada, i sense cap mena de dubte, Ireneu Segarra confia en les habilitats pedagògiques i musicals dels mestres. No debades parlem d'un Mètode per ensenyar música a les escoles. L'èxit de l'aventura requereix un perfil professional força acurat: aptituds docents i domini del llenguatge de la música, que permeti adequar-se en cada moment a l'alumnat, improvisar activitats i ésser un referent i un exemple a seguir. I, per aconseguir-ho, saber molta música no basta: cal viure la música i ésser capaç de fer arribar aquesta vivència a l'infant. Ireneu Segarra coneixia la diferència entre instrucció i educació i, per això, l'antiga tradició, força arrelada a les velles institucions docents, mitjançant la qual els alumnes, una vegada acabats els estudis, substituïen directament els professors que se jubilaven, sense cap formació didàctica específica, no entra dins els paràmetres del Mètode. «*Amb paraules del mateix P. Ireneu: "Cal advertir que aquest mateix material seria per als professors un entrebanc, si no comptessin amb el seu esperit creador, improvisador i pedagog, que sap adaptar-se a cada classe i a cada noi. Per això convé que el qui adopti aquestes pàgines tingui un bagatge no gens comú de coneixements musicals i un esperit jove per a renovar-se constantment"*». (Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Document electrònic)

Per al treball diari, el mestre compta amb unes directrius pedagògiques que l'ajudaran a aplicar els recursos i les eines necessaris per a concretar a l'aula. Són, entre d'altres, l'estudi, per separat, del ritme, l'entonació i la lectura; la utilització de l'escala pentatònica com a primer pas en l'estudi de les relacions melòdiques; la utilització del solfeig absolut i de la solmització o solfeig relatiu; el domini del factor temps (ritme) i de l'espai sonor (melodia-harmonia) o els dictats d'acords i polifònics.

La lectura musical requereix el domini simultani de tres habilitats bàsiques: la identificació dels signes, als quals cal associar una entonació i una execució rítmica que varien en funció del context. Identificació-reconeixement, entonació i ritme són igualment necessaris per a una correcta lectura i, «...*Una deficiència en qualsevol d'aquests tres aspectes paralitza l'evolució dels altres*» (*Escola de Pedagogia Musical* p.9). D'inici, cal treballar cada un d'aquests pilars per separat: la descoberta dels signes com a traducció d'una realitat sonora; les relacions melòdiques en les cançons infantils com a primer pas per a l'entonació correcta i l'experimentació física per a la interiorització del ritme. D'aquesta manera, l'assoliment dels automatismes i de la retenció memorística esdevenen, no un objectiu, sinó una conseqüència de la comprensió dels signes amb què es fa palès el fenomen musical i la seva naturalesa.

L'escala pentatònica es configura com un recurs idoni per a l'assimilació dels intervals fonamentals. Ofereix de manera molt clara i neta les relacions melòdiques i facilita «...*l'enregistrament mental dels intervals independentment de les seves funcions tonals*» (*Escola de Pedagogia Musical* p.9). La cançó tradicional catalana -tot i que no és pentatònica- conserva, en moltes cançonetes infantils, una base pentatònica a partir de la qual, i seguint un ordre lògic d'adquisició dels sons, hom pot començar a treballar aquests intervals.

L'adquisició del sentit tonal i la comprensió de la modulació i de l'harmonia són possibles gràcies a la combinació del solfeig relatiu (*solmització*) amb l'absolut. La lectura en posicions facilita el transport i l'assimilació del llenguatge musical.

Els *obstinats* mentre acompanyen la cançó, d'inici, i posteriorment, polirítmies gradualment més complicades, augmenten la sensació estètica i asseguren la precisió. Per a la polifonia «... *l'entonació per relacions harmòniques afina l'oïda d'una manera que difícilment s'aconseguiria amb la simple relació melòdica, alhora que fa descobrir una nova dimensió musical i prepara per a la comprensió del fet harmònic i contrapuntístic*» (*Escola de Pedagogia Musical* p.10)

Com a l'escola, el dictat és quelcom més que una eina d'avaluació. «...és un bon exercici d'educació de l'oïda si els exemples utilitzats són coherents i musicals. Els procediments poden ser molt diversos, però s'aconsella dictar fragments que els alumnes puguin retenir fàcilment, que els escoltin dues o tres vegades i que els escriguin a partir del que han enregistrat a la memòria. La correcció immediata, quan l'efecte sonor encara és fresc, ajuda a millorar. Podem fer dictats específicament rítmics o melòdics. Dictats molt curts on sols calgui identificar un element concret. El dictat amb resposta oral immediata exercita la rapidesa de reacció.» (Riera, p. 117)

Tot i que l'habilitat i l'experiència del mestre -que atresora recursos propis i n'improvisa, segons la situació- són les millors eines per concretar les idees del Mètode, aquest se serveix d'un material de suport i d'un seguit d'estratègies pedagògiques, moltes d'elles compartides amb altres mètodes (*Escola de Pedagogia Musical* p.10):

«Pràctica de la pulsació abans de passar al compàs per a una major precisió.

Síl·labes rítmiques que ajuden a identificar les figures rítmiques i a precisar-ne la durada.

Obstinat com a primer pas de la polirítmia.

Cadenes rítmiques i melòdiques que afavoreixen la precisió i l'audició interior.

Cartells rítmics i melòdics per a la pràctica de la lectura de "paraules musicals" i la memorització, etc.

La imitació i el reconeixement com a pas previ i ajut per a la lectura i el dictat.

Fonomímia o signes manuals que indiquen les notes (bona entonació, audició interior, polifonia, preparació a la modulació, etc)

Esriptura amb inicials i ritme com a pas previ a la col·locació de les notes en el pentagrama.

"Armari de notes" o inventari del material melòdic après.

"Pentagrama de paret" per a la pràctica de la lectura en posicions.

"Pentagrama de taula" per a la pràctica de la lectura i escriptura en posicions, dictats, composició, etc.

Denominacions especials (fad, sib) per a les notes alterades», entre d'altres.

Ara fa vint-i-cinc anys...

L'escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) de Palma, que va néixer amb el nom d'*Escola de Pedagogia Musical*, fou el resultat de la voluntat d'un grup de pedagogs i mestres relacionats amb la música que coneixien el Mètode i havien fet els cursos que professorat de l'Escola de Pedagogia Musical impartí a Mallorca i arreu de Catalunya. Noms com Marisa Roca –*que esdevindria la promotora més entusiasta de l'Escola*–, Baltasar Bibiloni, Joana Estelrich, Xesc Crespí, Joan Company o Conxa Oliver, entre d'altres, veren factible aplicar, a Mallorca i a l'empara de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, l'experiència catalana. Abans, cursos d'estiu que Baltasar Bibiloni –*veritable artífex de l'èxit del Mètode a Mallorca*– i Joan Company organitzaren al Seminari menor⁴⁸, amb assistència de professorat com Maite Solà, s'havien encarregat d'assaonar l'ambient on hauria d'arrelar aquesta llavor, d'escalfar la veu que hauria d'entonar la melodia del Mètode del pare Ireneu a Mallorca.

Així fou com, d'una manera molt tímida i amb l'esperit aventurer que caracteritza totes les iniciatives capdavanteres, va prendre cos un projecte que avui, vint-i-cinc anys després, es manté sòlid, vigent i solvent. Els primers alumnes: els mateixos mestres d'escola que maldaven per un replantejament dels rols en els centres docents i els seus fills, infants inscrits en centres innovadors, com Mata de Jonc o el CP Rafal Vell, que vindicaven un ensenyament arrelat a la nostra realitat cultural, una escola en català i en la qual l'alumne fos el protagonista absolut del seu procés d'aprenentatge.

La idea, com d'altres d'aquell temps, semblava agosarada. Sense deixar de banda el rigor necessari per a qualsevol intervenció pedagògica, pretenia bandejar el concepte consumista de l'educació. Es tractava de concebre l'estudi de la música com a font de plaer i com a mitjà de creixement personal.

Una concepció que s'associa irremeiablement a l'esperit del nova educació musical és la de la formació continuada, d'allò que en anglès anomenen «*lifelong learning*», l'educació al llarg de la vida. Així, l'etapa que els alumnes passarien al centre havia d'ésser una més de la seva formació i no el canal que els havia de conduir necessàriament a la consecució d'un títol.

Perquè la filosofia del Mètode és tan natural com la vida mateixa. Quins són els ítems que ens permeten identificar quan una persona mereix el qualificatiu de «bon músic»? Quan té vuit diplomes que certifiquen que ha seguit tots els cursos? Quan és capaç d'interpretar partitures a primera vista? Quan assisteix a un espectacle musical i li agrada o quan sent la necessitat de tocar diàriament el seu instrument? Resulta que aquells que són bons músics sembla que necessiten estudiar més que la resta. Així que la concepció finalista de la formació musical, la que, encara avui fa dir a molts pares: «... Primer, vull que el meu fill acabi els estudis de música, després, ja veurem què fem...» a la llum del Mètode Ireneu Segarra, esdevé una fal·làcia.

La precarietat de recursos fou la nota dominant d'aquella primera etapa. Impartien les classes a l'edifici de l'Escola Normal, quan ja havia acabat la jornada lectiva. N'era director Baltasar Bibiloni, que cedia el seu despatx personal a la Secretaria del centre.

Aquesta situació va durar fins al curs 1994-1995, en què l'Escola de Pedagogia Musical s'independitza de la Universitat de les Illes Balears, es constitueix com a

⁴⁸ I Curs de Música Coral, realitzat del 31 de juliol al 6 d'agost de 1977, amb tres assignatures centrals: Direcció coral, Pedagogia Musical Infantil i Tècnica vocal i foniatria. II Curs de Pedagogia Musical, agost de 1978.

Societat Limitada, la titularitat de la qual recau en els mateixos professors, rep el nom d'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) i lloga unes aules a l'escola Sagrat Cor, on durant dos cursos impartirà les classes.

Però aquesta és una solució interina, perquè l'alumnat augmenta al temps que l'Escola va acumulant un patrimoni –pianos, instrumental Orff, material audiovisual...–, necessari per a les classes i que requereix una ubicació estable. L'any 1997 els socis, amb un crèdit personal, compren i condicionen la seu actual –curiosament, a cent metres escassos d'allà on havia nascut–.

Els resultats

Al llarg d'aquests vint-i-cinc anys, centenars de persones, adults i infants, s'han format a l'Escola de Música. Molts d'ells han seguit estudis superiors, alguns s'han dedicat professionalment a la música i algun altre –com veurem més endavant– ha assolit l'èxit com a compositor. Això, per a un centre petit i autofinançat, és una fita amb pocs precedents en una societat reduïda i per a una activitat, la música, que es manté al marge de modes i dels grans circuits comercials.

Això no obstant, però, el gran triomf de l'Escola de Música ha estat la resta, la immensa majoria d'alumnes que no apareixeran mai a les portades dels periòdics ni faran cap gira mundial. L'Escola educa persones en la música. Ni més ni menys. Educa persones i els ofereix una formació que transcendeix la partitura, que va més enllà de la relació intèrpret-instrument. Educa l'oïda i el gaudi, l'esperit crític i, educa també, ciutadans responsables; els educa en l'esforç, en la reflexió, en la disciplina, en l'autoconfiança i en el respecte a l'altre... L'Escola de Música, en definitiva, educa.

A poc a poc, l'Escola de Música ha anat adaptant el Mètode als nous corrents pedagògics, a la naturalesa canviant de la nostra realitat socioeducativa: l'edat d'ingrés ha disminuït; s'han incorporat nous instruments i noves especialitats –com la informàtica musical– a l'oferta inicial; les cançons tradicionals de les Illes han trobat lloc en el repertori interpretatiu; els *Ireneus d'Estiu* –escoles d'estiu que, cada mes de juliol els brinden un festeig encara més lúdic amb la música– compten amb uns usuaris fidels i major demanda any rere any... La base però, aquells principis tan lògics, tan naturals, continua tan ferma com el primer dia.

Des de quatre anys i fins a l'edat adulta, l'oferta d'activitats és immensa; des de l'educació sensorial fins a la formació instrumental l'alumne escomet cada aprenentatge des del pòsit d'allò que ja sap i cospa els nous continguts i els fa seus, tot arrencant-los en el bastiment del seu bagatge cultural més íntim. Parlem d'aprenentatge significatiu, d'aprehensió de coneixements, de construcció de la personalitat. I tots, ja siguin infants que no arriben a l'edat d'escolaritat obligatòria, ja siguin avis que aprofiten el temps que els seus néts són al centre per fer música, troben en el cant coral el vehicle que els permet compassar les seves pulsions interiors amb les dels companys, canalitzar les emocions i fruit de l'immens plaer que reporta la música en ella mateixa, sense esperar cap altra recompensa.

El Mètode permet, a diferència del sistema tradicional, que tothom pugui gaudir de la música. L'accés a la formació no es reserva només als individus millor dotats. El Mètode s'adapta a les persones i cadascú evoluciona al ritme que marca la seva capacitat. Així, infants –i no tan infants– amb necessitats educatives especials també fan seves les cançons perquè, per cantar, no cal que sàpiguen interpretar prèviament

la partitura. L'educació sensorial els ofereix estímuls i recursos que els ajudaran en altres situacions. L'amplitud pedagògica del Mètode és immensa, perquè es tracta d'una eina flexible que camina al ritme que el protagonista requereix en cada moment.

Juntament amb el cant coral, l'altre tret comú de l'oferta del centre és aquell que enfronta l'alumnat amb la música com a mitjà d'expressió: les audicions ofertes pel professorat, l'assistència a concerts com espectadors i la mateixa interpretació dels avenços personals des dels primers cursos ensenyen a valorar la música com un element socialitzador de primer ordre. Alhora, ensenyen a controlar els nervis, ajuden a la reflexió i a canalitzar els impulsos. I en aquest punt resulten d'allò més entranyable i, alhora, engrescador, les audicions protagonitzades per pares i fills. Prop d'una cinquantena de persones adultes reben formació musical a l'Escola, un gran nombre de les quals són pares d'alumnes, amb estudis musicals previs, però que desconeixien el Mètode. S'hi han apropiat mitjançant l'experiència dels fills i així han descobert un punt més de complicitat, una activitat plaent a qualsevol edat i una manera de viure la música en família.

I si l'experiència musical ha d'ésser viscuda, l'alumnat del centre compta amb l'ajuda d'un claustre de professors que, d'una banda i en gran part, són mestres d'escola, mentre de l'altra -i sense excepcions- són músics professionals que els serveixen de model. La pràctica precedeix la teoria; l'exemple, el contacte directe amb una realitat viva i canviant substitueix la repetició memorística de conceptes abstractes reclosos a les pàgines d'algun manual.

Quan, ara fa cinc anys, l'equip directiu organitzava els actes amb què commemorarien el vintè aniversari del centre, varen decidir apostar pel Mètode. Pensaren mostrar què han aportat el Mètode Ireneu Segarra i l'Escola de Música a la realitat illenca. I, si el Mètode, en un principi estava destinat al professorat d'educació infantil i primària, «*La història de la bruixa Safrà*», cantata composta per César Reda, mestre de l'especialitat de música, que quan era nin va iniciar-se en l'estudi musical al centre, fou el millor exemple de la feina que, des d'aquell setembre de vint anys endarrere, havien desenvolupat les més de tres desenes de professionals que havien fet seus els principis del pare Ireneu.

La història de la bruixa Safrà: una aclucada d'ulls al futur

La cantata encarregada a Reda va esdevenir una fita sense precedents en l'ambient musical mallorquí. Tot l'alumnat i el professorat de l'Escola de Música va participar, el mes de juny de 2003, en un espectacle que simbolitzava la maduresa del projecte i que significà el naixement d'una nova proposta: Ireneu Espectacles.

Maria, la nina protagonista del conte, desitja sobre totes les coses, convertir-se en bruixa. Cerca una professora, que li fa classes particulars i la prepara per a l'examen amb què un Consell de Bruixes l'avaluarà per dictaminar si reuneix els requisits que la faran mereixedora del carnet professional. I, abans de passar l'examen, Maria vol agrair a la seva mestra l'aprenentatge rebut. Amb una melodia bellíssima, Reda oblida per uns moments el pretext del personatge i entona un cant que ha esdevingut un referent per a tot el professorat de l'Escola:

El meu cap estava ple de ritmes i de notes

que jo mai no vaig saber fer sonar...

Amb la teva màgia, tu i jo férem melodies

... Jo no sabia cantar sense tu!

César Reda, exalumne de l'Escola de Música Ireneu Segarra, agraïa d'aquesta manera als seus mestres –mestres abans que professors– l'aportació d'aquell centre petit a la seva formació, íntima i personal, i també professional.

L'èxit de la cantata, que en un principi fou interpretada pels diferents grups corals de l'Escola, va encoratjar alguns dels professors a escometre una nova faceta relacionada amb la música i d'abast major que les parets del centre. Amb els arranjaments necessaris per convertir la cantata per a gran cor en un musical més reduït, per a grup instrumental de cambra i solistes -tots relacionats amb el centre: exalumnes, professors, pares d'alumnes...-, la nova versió de la Bruixa Safrà fou presentada en societat. Així naixia Ireneu Espectacles, una activitat lligada a l'Escola de Música que, amb el temps, ha esdevingut una companyia estable, que ofereix un producte musical de qualitat al públic escolar i familiar.

Des d'aquell primer muntatge, Ireneu Espectacles ha col·laborat amb diferents institucions illenques, com l'Ajuntament de Palma, el de Bunyola o el de Binissalem i, sempre des de la coherència i el respecte a la música i al públic a què es destina, milers d'escolars d'educació infantil i primària de Mallorca han assaborit l'harmonia d'espectacles com *Si plou i fa sol el món roda sol*; *La ciutat i la lluna*; 3, 2, U... Zero!. Sembla que el cercle es tanca: l'infant i el mestre; la cançó i la cultura; l'Educació.

La realitat actual de l'Escola anima les famílies que decideixen optar per una educació que, al llarg de vint-i-cinc anys ha donat mostres de la seva solvència docent: curs rere curs les llistes d'espera per matricular-s'hi augmenten. Actualment més de tres-centes persones de totes les edats omplen d'il·lusió i de ritme les aules del centre.

Si bé és cert que la *Història de la bruixa Safrà* va marcar un punt d'inflexió en el devenir de l'Escola de Música, també és cert que tots els aniversaris de l'Escola han significat, sempre, un estímul per a la capacitat creadora i un envit que els ha permès superar els diferents reptes amb què s'han hagut d'enfrontar. L'any 1992 fou *Figaro i Susanna*, una adaptació de *Les noces de Figaro* de W. A. Mozart, on una joveníssima alumna, Maia Planas, destacava per les seves virtuts interpretatives. Deu i quinze anys després, ja convertida en una soprano professional que ha trepitjat els escenaris més prestigiosos del món, continua relacionada amb l'Escola de Música, ara vestida de Bruixa Safrà, ara habillada de Tona, la protagonista de *La ciutat i la lluna*.

Maia, com César i tants d'altres, fan palès que el Mètode també és ambiciós. L'alumne és la mesura; la guia, la qualitat. I la qualitat del producte convenç famílies compromeses i professionals de prestigi reconegut. El propvenient 4 de juny, amb motiu del vint-i-cinquè aniversari del centre, els cors de l'Escola estrenaran, a l'Auditori de Palma, dues obres compostes per dos músics de qualitat incontestable. Antoni Rodríguez, amb *En Tòfol de Son No-res* i Manel Camp, amb *La Flor Romanial*, han volgut, d'aquesta manera, sumar-se a l'èxit d'un projecte que, tot i que ja acumula una llarga experiència, es mostra més jove i vital que mai.

Refereències bibliogràfiques

- CLUA, F. (coord.) (1983) Escola de Pedagogia Musical. Opuscle commemoratiu dels 10 anys de l'Escola de Pedagogia Musical. Escola de Pedagogia Musical. Barcelona. Dip. Legal: B-37.873/84.
- RIERA, S. (1994). *El meu llibre de música - Ireneu Segarra. Llenguatge musical. Grau elemental. Segon curs*. Publicacions de l'Abadia de Monserrat. Barcelona. ISBN: 84-7826-519-8.
- REDA, C. (2003) *Història de la Bruixa Safrà*. Registre General Prop.Intel·lectual 00/2003/3954
- Memòries, programacions i documents administratius de l'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra). Palma (Mallorca) 1982-2007.
- Arxius personals de Montserrat Cuxart i de Joan Company
- Publicacions de l'Abadia de Montserrat –PAM–. *El Mètode Ireneu Segarra*. http://www.pamsa.cat/musica/files/contenido/pdf_4.pdf
- Blog: El dia a dia de l'educació: Mor Ireneu Segarra (1917-2005). <http://educa.baleaerweb.net/post/8256>

Promoció i educació per a la salut en el medi escolar: les escoles promotores de salut

Resum

L'article revisa la conceptualització teòrica actual de l'educació per a la salut (EpS). Es presenta el projecte de l'Organització Mundial de la Salut (OMS) sobre les escoles promotores de la salut i es defineixen els seus objectius d'intervenció. Així mateix, s'analitzen quines són les principals dificultats per dur a terme programes d'EpS a l'àmbit escolar i quines es pensa que han de ser les estratègies que facilitin la implantació adequada del projecte i l'èxit de la intervenció.

Es presenten els criteris per a la realització d'un projecte d'EpS segons la Xarxa Europea d'Escoles Promotores de Salut (XEEPS) a Espanya i es descriu la Consulta Jove, com a exemple d'una experiència d'intervenció en EpS als instituts de secundària.

Paraules clau:

escoles promotores de la salut i educació per a la salut

Resumen

El artículo revisa la conceptualización teórica actual de la educación para la salud (EPS). Se presenta el proyecto de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre las escuelas promotoras de la salud y se definen sus objetivos de intervención. Así mismo, se hace un análisis de cuáles son las principales dificultades para llevar a cabo programas de EPS en el ámbito escolar y de cuales tienen que ser las estrategias que faciliten la implantación adecuada del proyecto y del éxito de la intervención.

Se presentan los criterios para la realización de un proyecto de EPS según la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS) en España y se describe la Consulta Jove, como ejemplo de una experiencia de intervención en EPS en los institutos de secundaria.

Palabras clave:

Escuelas promotoras de la salud, educación para la salud

Miquel Bennàssar
Universitat de les Illes Balears

Per citar l'article

"Bennassar, V. (2008). Promoció i educació per a la salut en el medi escolar: les escoles promotores de salut. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 237-246. Consultado en

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/bennassar/index.html en (poner fecha)"

Introducció

L'any 1987, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) va fer ressaltar el valor de l'educació com a procés vital per capacitar la població per al control i la millora de la seva salut, i va plantejar, com a forma d'intervenció per assolir aquest objectiu, l'aproximació per entorns.

L'escola és un d'aquests entorns en què gairebé tota la població infantil passa una gran part del seu temps. Per tant, és essencial tenir en compte la influència que aquesta exercirà sobre la població escolar. Precisament, és en aquest moment evolutiu quan es fonamenta l'adquisició d'hàbits i coneixements dels escolars, ja que és més fàcil assimilar coneixements, actituds i habilitats (García, 1998).

També hem de tenir en compte que l'escola ofereix un gran avantatge, i és que no són necessaris els esforços de captació que requereixen altres entorns, com ara el sistema sanitari.

Per treballar temes d'educació per a la salut (EpS) als centres educatius, consideram que l'eix central ha de ser el mestre i que el professional de la salut ha d'actuar simplement com a assessor del projecte, i no com a protagonista. A més a més, en el treball des de les escoles s'hi ha d'incloure: els pares, l'equip de salut de la zona, els líders de la comunitat, el professorat i l'alumnat. I és molt important que tant els continguts com els programes d'EpS s'adaptin als diferents cicles educatius perquè els objectius s'adeqüin a cada nivell d'aprenentatge.

Tant l'administració educativa com la sanitària són conscients de la importància de la promoció de la salut (PdS) a les escoles. La Llei general de sanitat (BOE, 1986) especifica la prioritat de la PdS i l'EpS dins del Sistema Nacional de Salut, i també fa referència a l'estreta col·laboració del personal d'Atenció Primària amb els sectors de la població en què els centres de salut estan immersos, un dels quals és l'escola.

La Llei orgànica d'educació (BOE, 2006) introdueix un canvi important respecte de les altres lleis d'educació anteriors (LOGSE i LOCE). Ja no es parla de l'EpS com a matèria transversal, sinó que es parla d'educació en valors mitjançant una nova matèria, l'Educació per a la Ciutadania. D'aquesta manera, desapareixen els continguts transversals que s'introdueixen en els decrets del currículum d'educació infantil, primària i secundària obligatòria, com ara l'educació per al consum, l'educació per a la igualtat, l'educació ambiental, l'educació per a la pau i l'EpS. Prova d'això és, sens dubte, el reconeixement del fet que les coses no han anat bé amb l'experiència tinguda fins ara de la transversalitat. Podríem assenyalar com a possibles causes: que l'EpS, en la majoria de casos, s'ha dut a terme de manera puntual, i no transversalment; que l'EpS s'ha treballat fonamentalment a les àrees de Ciències de la Natura i a l'Educació Física; i que els professors en l'àmbit de l'EpS se senten poc formats i compten amb escassos recursos.

Ara bé, podríem dir que a la LOE hi ha la transversalitat suficient per a qui vulgui veure-la i fer-la, això sí, de manera un tant diluïda i inconcreta. Per tant, caldrà observar i analitzar en el futur l'aplicació de l'EpS a les escoles amb la LOE.

La transversalitat reforça l'objectiu de l'EpS a l'escola, ja que introdueix pautes per al seu desenvolupament i indica que aquesta és una qüestió de tots, que les actituds,

els valors i les conductes no són exclusius d'una determinada àrea, i que tot el professorat hi ha de contribuir. No es tracta d'una aportació més o menys voluntària, sinó de noves sol·licituds que es fan al professorat en el seu treball. Per això, els continguts de les matèries transversals haurien de ser escollits de manera acurada, i també haurien de ser seqüenciats, desenvolupats i avaluats (Gavidia, 2001).

Per tant, caldria pensar en estratègies que vagin més enllà de la mateixa EpS com ara l'escola promotora de salut, que aborda aquesta qüestió d'una forma transversal i fomenta que l'alumnat adquireixi hàbits i actituds, i que desenvolupi comportaments saludables.

Projecte de les escoles promotores de salut

Per impulsar la PdS a l'àmbit escolar, l'OMS posà en marxa el projecte de les escoles promotores de salut: «Una escola promotora de salut es defineix com una escola que reforça constantment la seva capacitat com a lloc saludable per viure-hi, aprendre i treballar» (OMS, 1998).

El projecte de la Xarxa Europea d'Escoles Promotores de Salut (XEEPS) o *European Network of Health Promoting Schools-ENHPS* té el suport, des de l'any 1992, de la Unió Europea (UE), el Consell d'Europa i l'Oficina Regional per a Europa de l'OMS. Té com a objectiu establir en la regió europea de l'OMS un grup d'escoles model que permeti demostrar l'impacte de la política i la pràctica de les escoles promotores de salut tan àmpliament com sigui possible en els sectors educatiu i sanitari, tant nacionalment com internacionalment. En l'actualitat, més de 40 països de la regió europea de l'OMS estan integrats en aquesta xarxa. El principal objectiu és aconseguir una escola saludable que faciliti l'adopció d'estils de vida sans a tota la comunitat educativa en un ambient favorable a la salut (REEPS, 1998).

El projecte XEEPS permet que les escoles puguin determinar les seves necessitats dins un esquema flexible per aconseguir els seus objectius, i l'associació en xarxa és el punt fonamental de la seva filosofia. Per a la integració en la Xarxa, les escoles participants han d'adoptar una aproximació integrada i holística a la promoció de la salut, i han de donar prioritat al currículum escolar, a les pràctiques de gestió escolar i a l'ambient físic i social. Aquest apropament genera un gran suport social que influencia les visions, percepcions i accions de tots els que viuen, treballen, juguen i aprenen a l'escola. La joventut sana i ben educada pot ajudar, en definitiva, a reduir les desigualtats socials quant a salut en la societat futura.

Segons la resolució de la I Conferència d'Escoles Promotores de Salut a Tessalònica-Grècia l'any 1997, les escoles promotores de salut són una inversió en educació, salut i democràcia.

Aquesta concepció fou debatuda a principi dels 80, i actualment són molts els que pensen que, perquè una escola pugui denominar-se *saludable*, és necessari que tota la comunitat educativa adopti estils de vida saludables dins un ambient que també afavoreixi la salut. Per tant, aquesta concepció no sols abraça l'alumnat, sinó també els treballadors de l'escola i els pares.

L'escola promotora de salut (REEPS, 1998) respon als objectius següents:

- Afavorir maneres de vida sanes i oferir a l'alumnat i al professorat opcions, realistes i atractives alhora, en matèria de salut.
- Definir objectius clars de PdS per al conjunt de la comunitat escolar.
- Oferir un marc de treball i d'estudi dirigit a la PdS, en el qual es tinguin en compte les condicions de l'edifici escolar, les condicions dels espais esportius i d'esbarjo, els menjadors escolars i els aspectes de seguretat dels accessos.

- Desenvolupar el sentit de la responsabilitat individual, familiar i social amb relació a la salut.
- Possibilitar a tot l'alumnat el complet desenvolupament físic, psíquic i social, i l'adquisició d'una imatge positiva.
- Integrar de manera coherent l'EpS en el projecte curricular, utilitzant metodologies que fomentin la participació de l'alumnat en el procés educatiu.
- Proporcionar als alumnes els coneixements i les habilitats indispensables per adoptar decisions responsables en salut.
- Identificar i utilitzar els recursos existents a la societat per elaborar accions en favor de la PdS.

La PdS mitjançant l'educació escolar té una especial importància, ja que els moments més apropiats per acollir i adaptar nous models de vida són la infància i l'adolescència. Totes les persones passen, al llarg de la seva vida, una etapa a l'escola, per la qual cosa és la institució a la qual la societat confia la socialització; és a dir, la transmissió de la cultura, els coneixements i els valors pels quals es regeix. També és el lloc apropiat per preparar els ciutadans per a la vida, formar-los perquè siguin capaços de prendre, de manera raonada i formada, les decisions que tindran conseqüències clares sobre la seva salut i la dels que els envolten (Ferrari, 1986; UIPES, 2000; Gavidia, 2003).

Una de les maneres de contribuir al desenvolupament d'una escola promotora de la salut és implantant programes específics d'EpS dirigits no únicament a l'alumnat, sinó també als pares i a les mares dels estudiants. Per treballar aquests programes d'EpS, la comunitat científica ja ha consensuat que, sigui quin sigui el tema que cal tractar (educació afectivosexual, prevenció de toxicomanies, alimentació saludable...), s'han de treballar els continguts psicosocials de l'EpS. Aquests continguts s'han d'abordar de manera transversal a totes les àrees temàtiques, perquè aquesta és la forma en què es treballen les actituds i els valors de les persones.

L'EpS és objecte, des de fa anys, d'una forta demanda social, ja que és imprescindible per al bon desenvolupament de totes les capacitats humanes. El seu reconeixement respon a un projecte vàlid de societat i d'educació i, per tant, el seu tractament està plenament justificat en els distints nivells de l'ensenyament. L'EpS té com a objectiu l'adquisició de coneixements i el desenvolupament d'hàbits que fomentin estils de vida saludables que afavoreixin el benestar i el desenvolupament personal, familiar i de la comunitat. Així, es considera convenient la implantació de programes estables d'educació i PdS en el medi escolar. El centre educatiu hauria d'incloure l'EpS en el seu currículum, de manera que pugui anar assolint els objectius d'una escola promotora de salut. D'aquesta manera, es reconeixeria el dret de les persones a la felicitat, que no és només l'obtenció d'un benestar físic, sinó també d'un equilibri afectiu i emocional, en un medi social saludable (OMS, 1997). Actualment, existeix una gran diversitat en les maneres de tractar l'EpS a l'àmbit escolar (Gavidia & Rodes, 1996). Els manuals escolars actuals no constitueixen un referent suficient ni un recurs adequat perquè el professorat desenvolupi l'EpS a l'aula, ja que l'alumnat no para l'atenció suficient a pesar de ser considerada una matèria transversal i, quan ho fa, les orientacions proposades no mobilitzen actituds i conductes (Gavidia, 2003).

Les principals dificultats que ens trobem a l'hora de dur a terme programes d'EpS a les escoles són les següents:

- Resistència dels mestres mateixos per falta de temps.
- Falta d'una política global de PdS a l'escola.
- Falta de coordinació institucional entre les diferents administracions.
- Falta de continuïtat de les activitats i/o els programes.
- Poca investigació en el medi escolar, ja que aquesta no està incentivada. Això implica una manca d'avaluació de les experiències que s'han dut a terme.
- Invasió dels professionals de la salut, moltes vegades des d'una perspectiva d'intervencions puntuals (com, per exemple, una xerrada sobre anticoncepció) i no com una estratègia integral i global que permeti modificar hàbits i actituds, i no sols donar coneixements.

Perquè els projectes d'EpS des de l'entorn escolar tinguin èxit, s'aconsella:

- Que siguin objectius comuns per a tota l'escola.
- Que els objectius de PdS que es vulguin treballar quedin escrits al projecte curricular del centre.
- Que es discuteixin al Consell Escolar.
- Que es treballin amb el professorat, l'alumnat i els pares mitjançant les escoles de pares i/o APIMAS.
- Que es treballin en coordinació amb l'equip de salut de la zona (professionals d'Atenció Primària).
- Que hi intervinguin, quan sigui possible, líders socials de la comunitat on hi hagi l'escola.

Criteris per a la realització d'un projecte d'EpS segons la XEEPS a Espanya (REEPS, 1998)

1. Promoure de manera activa l'autoestima de tot l'alumnat, potenciar-ne el desenvolupament psicosocial i capacitar la joventut perquè pugui prendre les seves pròpies decisions.
2. Aprofitar qualsevol ocasió per millorar l'entorn físic que constitueix el centre educatiu mitjançant l'elaboració de mesures de salut i seguretat, el seguiment de la seva aplicació i la implantació d'unes estructures de gestió apropiades.
3. Fomentar llaços sòlids entre el centre, la família i la comunitat.
4. Establir relacions de col·laboració entre les escoles primàries i secundàries associades per elaborar programes coherents i coordinats d'EpS.
5. Conferir al professorat un paper de referència per a les qüestions relatives a la salut i potenciar el seu paper protagonista en EpS, facilitant-li la formació adequada en PdS.
6. Aprofitar el potencial educatiu dels diferents serveis de salut com a suport al programa d'EpS, fomentant la responsabilitat compartida i l'estreta col·laboració entre els serveis educatius i sanitaris.
7. El currículum en PdS proporciona oportunitats per aprendre i comprendre, i també per adquirir hàbits de vida essencials; a més, ha d'adaptar-se a les necessitats tant actuals com futures.

Experiències d'EpS a les escoles: la Consulta Jove

La Consulta Jove és un exemple d'un programa d'EpS a l'entorn escolar. La població adolescent és la que menys freqüenta els centres de salut i, per tant, aquest grup d'edat queda allunyat de les intervencions en EpS (Bennasar et al., 2007). Enfront d'aquesta realitat i de la manca de recursos, i la necessitat objectiva de la falta d'implantació de l'EpS en el projecte curricular de l'ensenyament obligatori, creiem que és adient elaborar estratègies conjuntes (escola-Centre de Salut) per posar en marxa projectes d'educació i promoció de la salut als centres escolars, ja que aquests són entorns altament favorables en la potenciació de la salut juvenil (McBride & Midford, 1999; REEPS, 1998).

La Consulta Jove és un programa d'EpS basat en l'estratègia d'acostament de l'atenció sanitària als espais propis dels joves i en la coordinació entre salut i educació. Aquesta coordinació és institucional i va molt més enllà que una simple intervenció en EpS de manera aïllada. Per això, és convenient crear una comissió educativa interdisciplinària que desenvolupi les línies estratègiques del programa d'EpS i que pacti i decideixi els temes prioritaris que s'abordin. També és adequat que aquesta comissió educativa estigui formada per representants de l'alumnat, del claustre de professors, de l'associació de mares i pares d'alumnes i de professionals sanitaris. El projecte de la Consulta Jove demostra la importància de la coordinació entre els equips sanitaris d'Atenció Primària i els equip educatius de l'escola o institut com a assessors en matèria de salut i dinamitzadors de la comunitat (Portero et al., 2002).

La iniciativa de la Consulta Jove com a programa d'EpS va començar fa uns anys a la nostra comunitat autònoma, però ja fa temps que s'està duent a terme a altres comunitats com ara Andalusia, Catalunya o Madrid (Suárez & Medina, 2000; Puig et al., 2003).

La Consulta Jove és una experiència positiva en molts aspectes: permet acostar els professionals sanitaris als adolescents, fer un diagnòstic de salut dels problemes dels joves de la zona, fer també activitats de promoció i prevenció de forma innovadora i diferent a l'entorn escolar i, sobretot, afavorir les relacions escola-Centre de Salut.

Referencias bibliográficas

- Bennasar, M., González, S., Pericas, J. (2007). Diseño de un programa de educación para la salud en adolescentes: consulta joven de enfermería en Atención Primaria. *Rev Presencia*, 3(6).
- *Butlletí Oficial de l'Estat* (BOE), 1986. Llei 14/1986 de 25 d'abril, general de sanitat (BOE 26/4/1986).
- Ferrari, A. (1986). Finalidad y métodos de la Educación para la Salud en la escuela. Serie de conferencias recogidas en el Programa de Educación para la Salud. Comisión Mixta Sanidad-Educación. Valencia: Generalitat Valenciana.
- García, I. (1998). Promoción de la salud en el medio escolar. *Rev Esp Salud Pública*, 72(4), 285-287.
- Gavidia, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Rev Esp Salud Pública*, 75(6), 505-516.
- Gavidia, V. (2003). La educación para la salud en los manuales escolares espanyoles. *Rev Esp Salud Pública*, 77(2), 275-285.
- Gavidia, V. & Rodes, M.J. (1996). Tratamiento de la Educación para la Salud como materia transversal. *Alambique*, 9, 7-16.
- McBride, N. & Midford, R. (1999). Encouraging schools to promote health: Impact of the Western Australian School Health Project (1992-1995). *J Sch Health*, 69, 220-6.
- OMS, 1997. Promoción de la Salud a través de la Escuela. Informe de un Comité Experto de la OMS sobre Educación y Promoción de la Salud Integral en la Escuela. Serie de Informes Técnicos Nº 870. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS, 1998. Promoción de la salud: glosario. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Portero, P., Cirne, R., Mathieu, G. (2002). La intervención con adolescentes y jóvenes en la prevención y promoción de la salud. *Rev Esp Salud Pública*, 76, 577-584.
- Puig, L., Barranco, F., Carrera, M., Rosell, O., Sáez, V. (2003). Consulta virtual de Educación para la Salud en adolescentes. *Metas de enferm*, 6(60), 62-65.
- Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS), 1998. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Suárez, F. & Medina, M.V. (2000). Consulta Joven en los Institutos: "Una experiencia a compartir". *Medicina de Familia*, 1, 84-6.

- Unión Internacional de Promoción y Educación para la Salud (UIPES), 2000. La Evidencia de la Eficacia de la Promoción de la Salud. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.