

Tejuelo

Revista de Didáctica de
Lengua y la Literatura
Año V (julio de 2012),
MONOGRÁFICO N° 6

Comunicación Social

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Comunicación Social

Consejería de Educación y Cultura, 2012.
Texto, los autores.



Imagen de portada: Black Ink Grunge Stamp Texture Social Media Icons. Webtreats.

Edita: GOBIERNO DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación y Cultura.

IES Gonzalo Torrente Ballester.

Miñadas. 2012.

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

CDU: 821.134.2:37.02

195 páginas

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/rmonografico6.htm>

Equipo de este número:

Editor

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura)

Consejo de Redacción

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester)
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES. G. T. Ballester)
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES. G. T. Ballester)
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester)
D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester)
D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)
D. Juan Manuel Balsera Fernández (IES Gonzalo Torrente Ballester)

Consejo Asesor

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura)
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura)
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)
D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura)

Consejo de Supervisión Externo

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh)
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw)
Dra. D^a Alana Gómez Gray (Universidad de Guadalajara, Méjico)
Dra. D^a Angela Balça (Universidad de Évora)

E**ditorial**

La educación y la comunicación social son dos elementos de análisis complementarios, dos planos psico-sociales encontrados que tienden irrevocablemente a retroalimentarse en la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento. El monográfico que se presenta a continuación es producto de eso, de la interacción y de la reflexión de un conjunto de investigadores sociales reunidos en Cáceres, el 28 y 29 de marzo de 2011 con motivo del I Congreso Nacional de Comunicación Social y Educación.

La apuesta por unificar la educación y la comunicación social en un mismo plano analítico cristaliza en el sentido que tiene para nosotros la relación dialógica de estos dos elementos. La educación, entendida en un sentido amplio, es un proceso determinado por la comunicación, una comunicación, cada vez más dinámica y vertebrada por las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC), o desde un punto de vista más pedagógico, Teconologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Como si de un juego de palabras se tratase, tanto las TIC como las TAC, generan por sí solas formas de interacción, de comunicación y, consecuentemente, de educación (formal, informal y no formal), que transgreden los patrones ortodoxos y convencionalismos relacionales que se venían desarrollando décadas atrás en nuestra sociedad. El epicentro de este cambio ha sido propulsado por la red de redes. Internet ha generado y habilitado un gran número de canales de comunicación que ha hecho posible, no sólo la comunicación entre los distintos usuarios en espacios y tiempos diferentes, sino también el acceso a diversas fuentes de información. La información y, concretamente, la cobertura de esa información son dos elementos claves que han modificado sustancialmente los procesos educativos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, y en definitiva, el conocimiento de la realidad social que tiene el individuo.

Tomando como referencia este planteamiento entendemos la comunicación social como un elemento que trasciende la comunicación en su sentido más tradicional basado en su función *transmisora* para resaltar su función *creadora* de información y conocimiento a partir de los canales que habilita la esfera virtual. Históricamente, los primeros años de Internet se caracterizaron por una concepción del usuario pasivo y receptor de información. Sin embargo, la emergencia y consolidación de las herramientas 2.0 (Blog, Wikis, Redes Sociales...) dio lugar a un cambio cualitativo en el usuario que pasó de ser receptor de información para transformarse en creador de información y conocimiento. Ejemplos como Wikipedia, Youtube o Redes Sociales como Facebook y Twitter

representan un cambio significativo en la comunicación, una comunicación más social construida no desde los poderes fácticos sino desde el propio ciudadano.

La consecuencia de estos cambios se concreta en la modificación de patrones sociales preestablecidos que afectan al ámbito de la educación en sus diferentes vertientes. Por esta razón, hemos querido estructurar los primeros cuatro artículos de este monográfico en aspectos transformadores de la educación actual. En primer lugar, destacamos el trabajado presentado por Mariana Solari y Elena Martín que aborda la atención a la diversidad desde la perspectiva de las prácticas discursivas de la figura del orientador educativo novel. En segundo lugar, Irina Rasskin profundiza en un interesante debate que gira en torno a si en la escuela actual se generan procesos de educación intercultural o asimilación cultural centrandó su análisis en el caso de la enseñanza de habilidades sociales. Este contexto de trabajo sirve para introducir la aportación de José Manuel Lozano que pone de manifiesto desde una perspectiva crítica la potencialidad de las habilidades sociales como mecanismo para alcanzar la inclusión educativa. Esta temática enlaza con la propuesta de Francisca José Serrano, Antonia Gómez, Laura María Amt y Alexandra López donde se presenta un estudio empírico que analiza el fenómeno de la homofobia en los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia.

Los tres artículos siguientes conforman el segundo bloque de este monográfico que muestra la incidencia metodológica que ha tenido las herramientas 2.0 en los procesos de enseñanza-aprendizaje del ámbito universitario. El artículo de Rubén Arriazu realiza un análisis del contexto en el cual se impulsan estos cambios a partir de un análisis de la demanda de asignaturas piloto ofertadas por las universidades españolas durante el proceso de convergencia europea. Seguido de ello, Koldo Meso Ayerdi, Jesús Ángel Pérez y Terese Mendiguren desarrollan un importante análisis sobre la utilización de las redes sociales como guía de autoaprendizaje en los alumnos de la Facultad de Comunicación de la Universidad del País Vasco. En el ámbito de las redes sociales, concretamente Tuenti, Prudencia Gutierrez Esteban, María Lourdes Hernández y Rocío Yuste analizan los procesos de comunicación y usos educativos en estudiantes de Grado de la Universidad de Extremadura.

Si siguiendo con el ámbito educativo el último bloque de este monográfico condensa tres artículos más centrados en las implicaciones que tiene el componente educativo en las herramientas de la comunicación social. En primer lugar, José Luis Fernandez-Pacheco presenta un relevante proyecto “*Ubuntu-Leader*” donde muestra la importancia del uso de los entornos virtuales, concretamente la plataforma Moodle, para el abordaje de los proyectos de cooperación con Sudáfrica. Seguido de ello, Francisco Ignacio Revuelta y Alberto Bernabé analizan los procesos comunicativos a través de las implicaciones de los videojuegos en red resaltando la importancia del colectivo frente a la visión tradicional individualista. Por último, y cerrando los contenidos de este monográfico, destaca el trabajo de Andrea Jarabo que aborda los procesos de construcción de la subcultura juvenil a partir

de la figura del *teenager* remarcando la importancia de los sistemas comunicativos y la influencia del sistema social en la transmisión de valores y formas de vida.

Para concluir con este editorial nos gustaría agradecer la participación a todos los autores/as de este monográfico y remarcar la importancia de las contribuciones teóricas y prácticas realizadas al respecto. En este número hemos intentado elaborar un hilo conductor, de lo que a nuestro juicio, representa el proceso dialógico e interdependiente entre la educación y la comunicación social. Será de este modo, analizando y reflexionando sobre los cambios estructurales y relacionales de la sociedad, la vía para comprender y afrontar mejor las transformaciones sociales que derivan de la Sociedad Global del Conocimiento.

Rubén Arriazu Muñoz
Antonio Pantoja Chaves
José Soto Vázquez

Universidad de Extremadura
Cáceres, junio de 2012

ÍNDICE DE ARTÍCULOS

- Atención a la diversidad: cambios en las prácticas discursivas de una orientadora novel*.....10-46
Mariana Solari Maccabelli (Universidad Autónoma de Madrid)
Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid)
- ¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria*.....47-63
Irina Rasskin Gutman (Universidad Autónoma de Madrid)
- Habilidades sociales como herramienta para una inclusión educativa: una reflexión crítica*64-73
Jose Manuel Lozano Pascual (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de educación social de la universidad de murcia*74-89
Francisca José Serrano Pastor (Universidad de Murcia)
Antonia Gómez García (Universidad de Murcia)
Laura María Amat Muñoz (Universidad de Murcia)
Alexandra López Gomis (Universidad de Murcia)
- Resultados de la adaptación del EEEES en España: un análisis de las asignaturas piloto en el periodo 2003-2007*90-106
Rubén Arriazu Muñoz (Universidad de Extremadura)
- El uso de las redes sociales como guía de autoaprendizaje en la facultad de comunicación de la upv/ehu* 107-122
Koldo Meso Ayerdi (Universidad del País Vasco)
Jesús Ángel Pérez Dasilva (Universidad del País Vasco)
Terese Mendiguren (Universidad del País Vasco)
- Lo ponemos en el twenty. Comunicación y educación superior*..... 123-136
Prudencia Gutiérrez Esteban (Universidad de Extremadura)
M^a Lourdes Hernández Rincón (Universidad de Extremadura)
Rocío Yuste Tosina (Universidad de Extremadura)

<i>Ubuntu-leader: el uso de los entornos y herramientas virtuales para el aprendizaje y la cooperación con sudáfrica</i>	137-156
José Luis Fernández-Pacheco-Sáez (Universidad Complutense de Madrid)	
<i>El videojuego en red social: un nuevo modelo de comunicación</i>	157-176
Francisco Ignacio Revuelta Domínguez (Universidad de Extremadura) Alberto Bernabé Sáez (Universidad Rey Juan Carlos)	
<i>La construcción de una subcultura de lo juvenil: el surgimiento del teenager</i>	177-193
Andrea Jarabo Torrijos (Universidad Complutense de Madrid)	

*Atención la diversidad:
cambios en las prácticas discursivas de una orientadora novel*

*Attention to diversity:
changes in discursive practices of a novice school psychologist*

Mariana Solari Maccabelli

Universidad Autónoma de Madrid
mariana.solari@uam.es

Elena Martín Ortega

Universidad Autónoma de Madrid
elena.martin@uam.es

Recibido el 10 de noviembre 2011
Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: La figura de los orientadores educativos surge como elemento que pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación y entre sus funciones está la de articular medidas para atender a la diversidad del alumnado. Presentamos los resultados de un estudio de caso, en el que se analizó cómo varían las prácticas discursivas de una orientadora novel, en lo que respecta a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Los resultados ponen de manifiesto los cambios que experimenta la orientadora, así como posibles incidentes críticos que los podrían estar explicando. En las conclusiones se hacen algunas propuestas para acompañar a los orientadores en sus inicios en la profesión.

Palabras Clave: educación inclusiva; orientación educativa; desarrollo profesional; prácticas discursivas.

Abstract: The role of educational counselors emerges as an element to contribute to improving the quality of education and one of their aims is to respond to the diversity of the students. We present the results of a case study, in which we analyzed how the discursive practices of a novel counselor vary, with regard to student's diversity and the special educational needs. The results reveal the changes experienced by the counselor, as well as potential critical incidents that could be explaining them. In the conclusion we make some proposals to accompany the counselors in the first steps in their profession.

Keywords: inclusive education; educational counseling; professional development; discursive practice.

Introducción

“El surgimiento del perfil profesional de orientador u orientadora está asociado a la democratización del sistema educativo y a la preocupación por dar cabida en éste a la población más desfavorecida” (COBOS CEDILLO, 2008: 335). En el año 1990, la LOGSE apostó por “hacer de la orientación educativa la pieza clave en torno a la cual se vertebran todas las medidas de atención a la diversidad del alumnado” (DE LA OLIVA, MARTÍN Y VÉLAZ DE MEDRANO, 2005: 55) y, en consecuencia, desde entonces se considera a los orientadores como uno de los elementos que contribuyen a la mejora de la calidad de los centros escolares.

Se han realizado diversas investigaciones y publicaciones sobre la figura de los orientadores educativos, atendiendo a sus modelos (MONEREO Y SOLÉ, 1996), sus funciones (ALONSO TAPIA, 1995), sus competencias (REPETTO, 2000), sus concepciones (MARTÍN *et al.*, 2005) o sus prácticas asesoras (ECHEITA Y RODRÍGUEZ, 2005; LUNA CHAO, 2011) Así mismo, se han realizado algunas contribuciones teóricas y empíricas relacionadas con el desarrollo profesional de los orientadores, con el interés de comprender los procesos de cambio que éstos van enfrentando a lo largo de su vida profesional (COMPAGNUCCI Y CARDÓS, 2009; VÉLAZ DE MEDRANO *et al.*, 2001). El desarrollo profesional ha sido ampliamente estudiado en el caso de los docentes, mientras que en lo que respecta a los orientadores las investigaciones son aún muy escasas. Actualmente, nos encontramos con múltiples clasificaciones de las fases por las que pasan los docentes a lo largo de su desempeño profesional, como especificaremos más adelante. Aunque las distintas propuestas muestran discrepancias sobre la denominación y características de las etapas, hay un aspecto en el que todas coinciden: la importancia del momento en el que se inician en la profesión, esto es, su etapa de noveles.

El estudio de los profesionales noveles ha sido abordado desde diferentes perspectivas, en función del interés por investigar su conocimiento profesional (SANJURJO, 2008), sus dificultades (SÁNCHEZ, 2000), sus creencias (CARVAJAL Y VILLEGAS, 2010), su socialización (SOUSA, 2010), su formación inicial (NEGRILLO E IRANZO, 2009), las estrategias de acompañamiento durante el primer año (ORLAND-BARAK, 2009; ZEBALLOS, 2009) o el desarrollo de su identidad profesional (BOLÍVAR, 2007; DAY, 2006).

En el presente trabajo, nuestra atención se centra en estudiar el modo en que los orientadores noveles van cambiando en los inicios de su desempeño profesional. En concreto, estamos interesadas en analizar los cambios que experimentan sus prácticas discursivas en relación con la diversidad del alumnado.

Como hemos comentado, la creación de la figura del orientador educativo está asociada a la mejora de la calidad educativa, entendiendo ésta como el “complejo equilibrio entre dos elementos que están en continua tensión: la excelencia y la equidad”

(MARTÍN y SOLARI, 2011: 11). De ello se deriva que una de las principales labores del orientador es justamente contribuir a que todas y todos los alumnos aprendan lo máximo posible, lo que hace imprescindible atender a la diversidad del alumnado. Desde esta perspectiva, consideramos de vital importancia conocer el modo en que los profesionales de la educación atienden a la diversidad, así como al proceso a través del cual los discursos en torno a la diversidad se van configurando a lo largo de su desarrollo profesional y, en particular, en sus inicios en la profesión. Por todo lo dicho, en el presente trabajo tenemos el objetivo de analizar cómo se van modificando las prácticas discursivas que una orientadora novel pone en marcha ante la diversidad de su alumnado, atendiendo tanto a lo que hace en sus contextos de trabajo como a lo que dice que hace en ellos.

Para alcanzar este objetivo, hemos realizado un estudio de caso, tomando como caso a una orientadora educativa que realizó sus prácticas en el departamento de orientación de un centro escolar concertado de Madrid, durante el curso académico 2010-2011. Para acceder a los cambios que iba experimentando a lo largo de su primer año de desempeño profesional, recogimos información mediante observación participante, entrevistas y documentos escritos.

Con los resultados de esta investigación pretendemos contribuir al conocimiento sobre el proceso de inserción profesional de los orientadores, dado que se trata de una etapa “con carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo” (BRITTON, PAINE, PIMM Y RAIZEN, 2002). A partir de la comprensión de este proceso, esperamos que se puedan derivar implicaciones tanto para la formación inicial de estos profesionales, como para la planificación de las estrategias de acompañamiento -o mentoría- de los orientadores noveles, contribuyendo, de este modo, a la mejora del desempeño de una de las piezas claves de la calidad escolar.

Marcos teóricos

En este apartado expondremos las ideas más relevantes de los principales marcos teóricos en los que se fundamenta nuestra investigación y en los que nos hemos basado para hacer el diseño del estudio empírico. En primer lugar, comentaremos las aportaciones que se han hecho desde diferentes disciplinas –especialmente desde la pedagogía- al estudio del desarrollo profesional. En un segundo momento, centraremos nuestra atención en la etapa de inserción profesional, analizando las investigaciones que se han realizado en torno a los docentes y psicólogos noveles. Por último, pondremos de manifiesto las distintas aproximaciones que se han hecho al estudio del discurso de los profesionales de la educación, para, finalmente, proponer una manera de entenderlo y, por tanto, de estudiarlo.

Desarrollo profesional

A pesar de que la figura del orientador educativo lleva más de dos décadas incorporada al sistema educativo español, algunos autores siguen señalando la poca investigación que se ha hecho en torno al desarrollo profesional de éstos. FERNÁNDEZ

SIERRA y FERNÁNDEZ LARRAGUETA (2006: 419) afirman que “las pocas investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado casi con exclusividad en el examen de funciones y tareas”. Por su parte, en una revisión bibliográfica de los trabajos sobre desarrollo profesional de los asesores, GARCÍA Y SÁNCHEZ (2007) concluyen que:

Nos encontramos ante un campo de estudio fragmentado. La necesidad de agrupar y clasificar los estudios sobre asesoramiento [...] revela cierta diversidad y dispersión en este ámbito de estudio, a pesar de su relativa juventud. Se persiguen objetivos distintos, empleando metodologías dispares, accediendo a datos diferentes... Esta disparidad, que podría ser muy enriquecedora si contáramos con un marco aglutinador, dificulta por el momento el diálogo entre unos trabajos y otros (pág. 519).

Aunque nuestro interés se centra en el desarrollo de los orientadores educativos, dada la falta de investigación en este ámbito, hemos optado por recurrir a los marcos teóricos que se han articulado en torno al desarrollo profesional de los docentes. Somos conscientes de las diferencias existentes entre ambos profesionales –docentes y orientadores- y de las peculiaridades a las que hay que atender a la hora de “extrapolar” los conocimientos; sin embargo, creemos que determinados aspectos de la conceptualización del desarrollo profesional docente nos pueden arrojar luz sobre el caso de los orientadores, en la medida en la que comparten su contexto de trabajo y existen ciertas similitudes en las funciones que desempeñan.

Al hacer una revisión bibliográfica, se puede advertir la multiplicidad de términos que se utilizan como sinónimos de desarrollo profesional docente y que van asociados a distintas agendas de investigación: formación permanente, formación continua, perfeccionamiento del profesorado, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje, crecimiento profesional, etc. Como señala GARCÍA GÓMEZ (1999: 175) este término “carece de un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa”, lo que dificulta llegar a una definición compartida. EIRÍN NEMÍÑA, GARCÍA RUSO Y MONTERO MESA (2009: 5) advierten que:

[...] esta problemática de diversidad de acepciones [...] no debemos considerarla una anomalía que deba corregirse, sino como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta el juego de tradiciones y culturas distintas implícito en las mismas.

Considerando la diversidad de expresiones que se utilizan, y siguiendo a MARCELO Y VAILLANT (2009), en este trabajo optamos por utilizar el concepto de *desarrollo profesional* por tener una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. En este trabajo proponemos entender el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje continuo e interactivo, situado en un espacio y un tiempo, que puede implicar cambios en las prácticas discursivas e identidad profesional, y que comienza en la formación inicial y finaliza cuando se jubila.

Independientemente de la definición que cada autor adopte del desarrollo profesional, todos ellos reconocen la existencia de una serie de etapas por las que pasan los profesionales, aunque la forma de denominarlas difiera de unos autores a otros. No deben entenderse estas etapas como momentos fijos por los cuales todos los profesores están obligados a pasar y que recorrerán en los mismos momentos, sino como indicadores de carácter más bien flexible.

Al analizar las etapas del desarrollo profesional docentes que han propuesto diversos autores (para una revisión de éstas, véase MARCELO Y VAILLANT, 2009), podemos observar que éstas son muy diferentes, pero tienen en común que todas ellas asumen como una etapa con entidad propia la de los primeros años de desempeño profesional. En palabras de Beatrice ÁVALOS (2009: 55), *la inserción a la docencia es una etapa con sentido propio, ni parte de la anterior ni un prolegómeno de lo que seguirá en la carrera docente*. Esta reivindicación de la importancia de los primeros años de docencia se corresponde con la gran cantidad de investigaciones que se ha realizado en torno a la figura de los docentes noveles en las últimas décadas.

Noveles

Si bien la “socialización en la profesión docente se produce a lo largo de toda la vida profesional, existen hitos o momentos especialmente importantes. Uno de ellos es el primer año de desempeño profesional, considerado como de los más difíciles en la vida profesional de un docente.” (EIRÍN NEMÍÑA *et al.*, 2009: 102). La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Se plantea como un “eslabón perdido” que se debe recuperar para establecer continuidad entre la formación inicial y la formación continua en la dirección de un enfoque de la formación a lo largo de la vida. En palabras de VONK (1996: 115):

definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores.

Uno de los trabajos clásicos sobre inserción profesional de docentes fue el de SIMON VEENMAN (1984) quien hizo un meta-análisis de 83 investigaciones realizadas entre 1960 y 1978 en las que estudiaban los problemas a los que se enfrentaban los maestros y profesores en su primer año de trabajo. De este análisis surgió la famosa expresión *reality shock* –choque con la realidad– para caracterizar la situación que atraviesan los docentes en su primer año de trabajo y que definió como *el colapso de los ideales misioneros formados durante la formación inicial, por la dura y cruda realidad del día a día en el aula* (VEENMAN, 1984: 143).

Desde aquella investigación de los años 80, *cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso de aprender a enseñar* (MARCELO, 2009: 2). Según la mayor parte de estas investigaciones, el primer año de

desarrollo profesional de los docentes es “un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (MARCELO Y VAILLANT, 2009: 50). Los profesores noveles –y, en nuestra opinión, también los orientadores noveles- tienden a tener una estructura de conocimiento superficial, con unas pocas ideas generales; así mismo, están influidos por el contenido concreto de los problemas a los que se enfrentan y tienen dificultades para representarlos de forma abstracta. En este sentido, podemos afirmar que para ser experto, no sólo hace falta años de experiencia, sino también determinadas maneras de ejercer la profesión (profesionales más estratégicos y con más conocimiento).

Esta idea está íntimamente relacionada con el valor mítico que ZAICHNER (1980, citado en MARCELO Y VAILLANT, 2009: 45) otorgaba a la experiencia, utilizando la palabra *mito* para referirse a la creencia según la cual:

[...] las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será.

También DEWEY proponía que *no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga* (DEWEY, 1938: 27, citado por MARCELO Y VAILLANT, 2009).

Retomando los planteamientos anteriormente expuestos, podemos afirmar que lo que influirá en el posterior desarrollo profesional que tengan los educadores no será, por tanto, el tiempo que éstos pasen en un centro escolar y enfrentándose a su práctica profesional, sino más bien el tipo de experiencia que tengan en sus primeros años.

Estas reflexiones nos llevan a reconsiderar la importancia de las prácticas de acompañamiento que se realizan con los profesionales noveles, siendo las más habituales la mentoría y la fase de *practicum*. La mentoría es entendida como la “acción intencionada y sistemática de orientación y acompañamiento al profesor novato durante el proceso de transición entre la formación y el empleo.” (BECCA Y BOERR, 2010: 112). El *practicum*, por otra parte:

[...] es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan o simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad (SCHÖN, 1992: 45-46).

En este mismo sentido, KORTHAGEN (2010: 85-86) propone adoptar un enfoque realista en la formación del profesorado, que permita articular adecuadamente la

teoría y la práctica a través del *practicum*. Utilizando la analogía de los formación de patrones de barcos, propone:

[...] empezar por buscar un río pequeño, no demasiado transitado, pero con suficientes desafíos para el principiante. Guiado por un patrón experimentado, el estudiante puede intentar encontrar su propio camino, con espacio para realizar pequeños experimentos. De vez en cuando, los expertos suben a bordo para analizar cuestiones y problemas (págs. 85-86).

En el presente trabajo centraremos nuestra atención justamente en esta etapa de la inserción profesional, en la fase de *practicum* de una orientadora novel, y en los procesos a través de los cuales va cambiando y, por tanto, aprendiendo su profesión. Como hemos comentado, nuestro interés se centrará en los cambios que se dan en sus prácticas discursivas, esto es, en aquello que dice-hace para atender a la diversidad del alumnado y propiciar su inclusión educativa, así como en el discurso que articula en torno a sus propias prácticas, como desarrollaremos en el siguiente apartado.

Prácticas discursivas

El concepto de discurso, tal y como sucedía con el de desarrollo profesional, ha sido definido de diversos modos y estudiado desde diferentes disciplinas (principalmente la psicología, sociología, lingüística y antropología). GARAY E ÍÑIGUEZ (2005: 106) han puesto de manifiesto *la variedad de antecedentes, su carácter transdisciplinar, la multiplicidad de usos del concepto discurso, así como la diversidad de tratamientos metodológicos de esta perspectiva y su constante renovación.*

En este trabajo no pretendemos hacer un recorrido sobre los antecedentes y las distintas tradiciones que se han ido configurando en torno al concepto de discurso (para una revisión, véase, por ejemplo, BLOMMAERT, 2005; GARAY E ÍÑIGUEZ, 2005; ÍÑIGUEZ Y ANTAKI, 1994; SCHIFFRIN, 2011); sin embargo, haremos un presentación general de distintas perspectivas, con el objetivo de situar teóricamente la definición de discurso que manejamos en el presente trabajo. SCHIFFRIN (2011) plantea que en lingüística existen dos grandes paradigmas que asumen distintas concepciones sobre la naturaleza general de la lengua y los objetivos de la lingüística: el formalista (o estructuralista), por un lado, y el pragmatista (o funcionalista), por el otro.

Entre muchas otras, una de las diferencias que queremos señalar entre ambos paradigmas es que desde un enfoque formalista se estudia el lenguaje como un sistema autónomo, restringiendo su estudio a la descripción de su forma y estructura, independientemente de sus propósitos. Desde la pragmática, en cambio, se estudia el lenguaje en relación con su función social. Esta segunda perspectiva –dentro de la cual situamos el presente trabajo– aboga por la necesidad de estudiar el discurso a partir de los usos reales de los hablantes en situaciones comunicativas concretas, asumiendo que éste está motivado pragmáticamente. A diferencia del formalismo, que asume que el discurso representa el mundo, desde la pragmática se entiende que el discurso “construye nuestra realidad vivida” (WETHERELL Y POTTER, 1996: 66).

Dentro del paradigma pragmatista, encontramos también una gran diversidad de formas de entender el discurso que, si bien comparten las características señaladas anteriormente, ponen énfasis en distintos aspectos. En este trabajo nos identificamos con la conceptualización propuesta por BLOMMAERT (2005), entendiendo el discurso como lenguaje-en-acción, es decir, asumiendo que la lengua y la acción están completamente imbricadas y, por tanto, son inseparables. La implicación que esta manera de entender el discurso tiene para la investigación es que éste debe ser estudiado dentro de la actividad en la que cobra sentido y en conexión con el contexto social, histórico y cultural en el que se desarrolla.

Tal y como señala MARTÍN ROJO (2001), como resultado del proceso de objetivación del discurso, se ha desarrollado un concepto multidimensional, que reúne al menos tres tradiciones analíticas: discurso como una práctica textual, como una práctica discursiva y como una práctica social. En este trabajo estudiaremos el discurso desde la tradición que hace referencia a las *prácticas discursivas*, entendiendo éstas como los procesos de producción y consumo discursivo, cuya forma es moldeada por la naturaleza de la actividad social de la que forman parte y en los que se pone en relación la acción con el contexto en el que ésta tiene lugar.

El término prácticas discursivas está caracterizado, según la conceptualización de YOUNG (2008), por cuatro cuestiones. Por un lado, se asume que las realidades sociales están discursivamente construidas, en el sentido de que el discurso no sólo representa la realidad, sino que la constituye y la transforma. Por otra parte, se señala la naturaleza contextual y situada del discurso, en la medida en la que éste tiene lugar en un contexto determinado, esto es, en una red de circunstancias físicas, espaciales, temporales, sociales, interaccionales, institucionales, políticas e históricas en las cuales los participantes desempeñan sus prácticas. Por último, se entiende el discurso como acción social –es más que el lenguaje articulado- y se asume que los significados no están pre-establecidos, sino que se negocian en la interacción con otros.

Las prácticas discursivas tienen un papel central en la constitución de la subjetividad (WETHERELL, 1999), lo que hace que cobren en este trabajo gran importancia, en la medida en que contribuyen a estudiar el proceso mediante el cual una orientadora novel se va desarrollando en los primeros momentos de participación en su profesión. MARTÍN ROJO (2001) señala que, en la actualidad, el interés por el lenguaje se centra principalmente en la intersección entre lo que se dice y lo que se hace. Con este interés subyacente, el objetivo de este trabajo es justamente analizar las prácticas discursivas de una orientadora novel, estudiando tanto lo que dice-hace en sus contextos profesionales como lo que dice que hace (cuando es instada a ello en entrevistas, por ejemplo). Esta conceptualización y abordaje nos permiten ofrecer una solución a uno de los problemas que plantean SÁNCHEZ Y GARCÍA (2007) después de realizar una revisión bibliográfica de un conjunto de artículos que estudian el desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos. Una de sus conclusiones incide en la importancia de que en estas investigaciones no sólo se analice aquello que los orientadores dicen sobre sus prácticas asesoras, sino también aquello que efectivamente hacen en su práctica profesional.

En concreto, estamos interesadas en conocer cómo van cambiando las prácticas discursivas de esta orientadora novel en lo que respecta a la diversidad del alumnado. Como hemos comentado anteriormente, una de las principales funciones de los orientadores educativos, según las leyes vigentes (LOE, 2006) es participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen para atender a la diversidad del alumnado. Esta atención a la diversidad se concibe como una vía para favorecer una educación inclusiva y, por tanto, como un modo de contribuir a la mejora de la calidad educativa. En palabras de ECHEITA Y AINSCOW (2011: 31):

[...] los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como [...] la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos).

Esta preocupación hace que nos resulte especialmente importante analizar los cambios que se dan en las prácticas discursivas de los orientadores educativos en relación con la atención a la diversidad del alumnado, especialmente en sus inicios en la profesión.

Uno de los aspectos más conflictivos de los términos de inclusión educativa y atención a la diversidad es que suelen aparecer como íntimamente ligados al de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE, en adelante). Mientras que la diversidad hace referencia al conjunto del alumnado, las NEE hacen referencia a un subconjunto de alumnos con mayor vulnerabilidad y que requieren recursos suplementarios para conseguir los mismos objetivos que el resto de alumnado. Dado que las prácticas discursivas de los orientadores noveles en torno a la diversidad de todo el alumnado es un tema que excede lo que podemos tratar en estas páginas, en el presente trabajo nos centraremos en aquellas prácticas discursivas que una orientadora novel articulan en torno a un alumno con NEE, con el objetivo de acotar el campo de estudio y comenzar a explorar este aspecto de su desarrollo profesional.

En este sentido, nuestras preguntas de investigación se concretan en ¿cómo se van configurando las prácticas discursivas de una orientadora novel –en su etapa de *practicum*– en torno a un alumno con NEE? ¿Cómo varía el modo que tiene de hablar y actuar con un alumno con NEE, conforme avanza en su experiencia profesional? ¿Cómo cambia el modo que tiene de organizar su experiencia para otros, esto es, cómo habla de lo que hace y lo que dice? ¿Existen algunos hitos, incidentes críticos, que puedan estar influyendo en el cambio que experimenta en sus prácticas discursivas sobre las NEE?

Con estas preguntas subyacentes, en el siguiente apartado profundizaremos en las implicaciones metodológicas que se derivan de este modo de entender el desarrollo profesional, la etapa de novel y las prácticas discursivas, exponiendo el diseño del estudio empírico realizado.

Método

Objetivo general y específicos

Por todo lo expuesto hasta el momento, nos planteamos como objetivo general para esta investigación comprender los cambios que se dan en las prácticas discursivas de una orientadora novel –en su fase de *practicum*–, en relación con la atención a la diversidad. Estos cambios los vamos a delimitar, en este trabajo, al contexto concreto de su trabajo con un alumno con NEE y, por tanto, al modo en que se va modificando sus prácticas discursivas con el propio alumno, así como su manera de hablar sobre lo que hace con él.

Los objetivos específicos que nos planteamos, en consecuencia, son:

- Describir los cambios que experimenta una orientadora novel en sus prácticas discursivas con un alumno con NEE, al darle apoyo en un aula.
- Analizar las transformaciones que se dan en la manera de hablar sobre sus actuaciones con un alumno con NEE, esto es, en el modo de organizar su experiencia para otros.
- Señalar los incidentes críticos que puedan ayudar a explicar las modificaciones que experimenta en sus prácticas discursivas en relación con un alumno con NEE.
- Formular algunas líneas de actuación para el acompañamiento de los orientadores noveles en su etapa de *practicum*, que se deriven de los resultados obtenidos.
- Proponer un método de investigación que permita abordar los anteriores objetivos desde un enfoque cualitativo.

Diseño

La metodología que se adopta a lo largo del presente trabajo es de tipo cualitativa. Tal y como afirman diversos autores (BUENDÍA, COLÁS y HERNÁNDEZ, 1998; DEL OLMO, 2008; JOCILES, 2002; TAYLOR Y BOGDAN, 1987), la investigación cualitativa no hace exclusivamente referencia a un conjunto de técnicas específicas de recoger y analizar datos; por el contrario, se refiere a la adopción de determinados enfoques para la producción de conocimientos científicos que, a su vez, se fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas. Es, por tanto, *un modo de encarar el mundo empírico* (TAYLOR Y BOGDAN, 1987: 20).

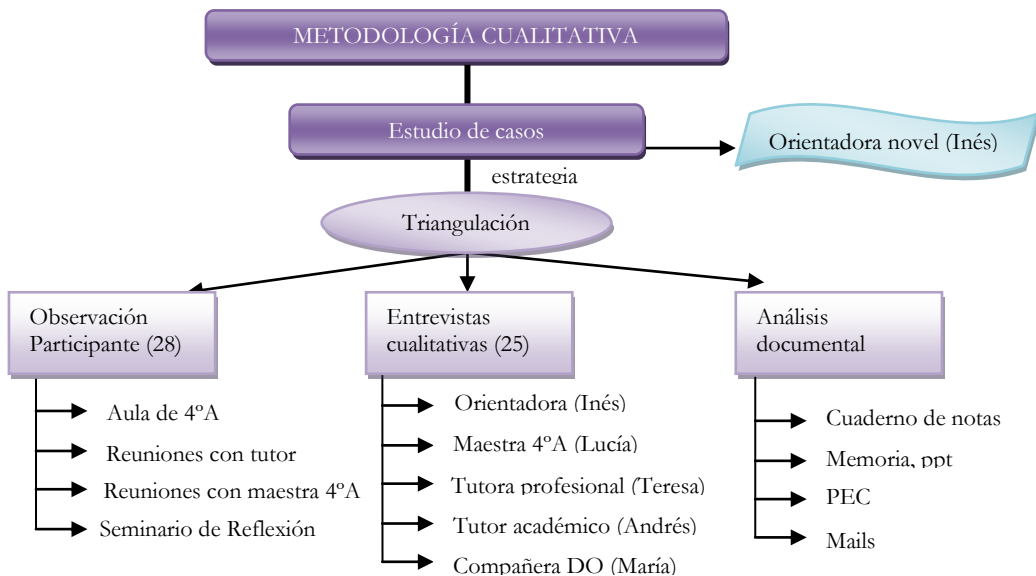
Consideramos que ante la complejidad del tema que estudiamos –la configuración de las prácticas discursivas de una orientadora novel- y la amplitud de las preguntas de investigación, este enfoque es el más pertinente, en la medida en que nos permite comprender este fenómeno social, atendiendo a la perspectiva de sus protagonistas. Para ello, se hace imprescindible adoptar una mirada holística, en la que se entienda a los

participantes, el escenario y sus acciones en conjunto, como un todo en el que los elementos interactúan de un modo sistémico.

En nuestra investigación, este planteamiento se concreta en un estudio de casos, cuyo objeto de análisis es una orientadora educativa en su etapa de *practicum*. Consideramos que éste es el diseño que mejor se ajusta a nuestra necesidad de estudiar un fenómeno en su complejidad y particularidad, debido a que implica el estudio de las características de una realidad singular, siendo su propósito conocer y analizar profundamente los diferentes fenómenos que componen esa realidad.

Se trata, en particular, de un estudio de caso instrumental (STAKE, 1998), en la medida en la que el objetivo de la investigación va más allá del propio caso, y éste es visto como una herramienta para ilustrar un tema. Esta afirmación no quiere decir que las conclusiones a las que se lleguen con el análisis de este caso sean generalizables a otros. En cambio, lo que se persigue con el estudio en profundidad de una orientadora novel en un contexto determinado es la comprensión del caso concreto y sus características, teniendo en cuenta que ésta puede servirnos para la comprensión de otros casos similares.

El diseño general del estudio se puede ver esquematizado en el Gráfico 1, cuyos elementos pasaremos a describir en los siguientes apartados.



Participante y contexto

El caso que analizaremos es el de Inés¹, licenciada en Psicología y alumna de un Máster en Psicología de la Educación. El *practicum* del Máster lo realizó en el colegio Andersen, un centro concertado de la Comunidad de Madrid.

Dentro de las distintas actividades que desempeñó Inés durante las prácticas, se centró en dar apoyo a una clase: 4ºA de Educación Primaria. Una de las principales funciones que desarrolló en este grupo fue trabajar individualmente –dentro del aula- con un alumno con NEE; por ello, hemos escogido como unidad de análisis el trabajo que Inés realizó dando apoyo a Manu, un niño diagnosticado de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, y con un desfase curricular de dos años.

Los contextos de análisis a los que se delimita este estudio son el aula de 4ºA, unos Seminarios de Reflexión sobre el *Practicum* que se organizaban en el marco del Máster y los espacios en los que Inés se reunió con otros profesionales para abordar el caso de Manu. Estos profesionales fueron su tutor académico (Andrés), su tutora profesional (Teresa), la maestra de 4ºA (Lucía) y su compañera de Departamento de Orientación (María).

Recogida de información

La estrategia general que guió la recogida de información es la triangulación metodológica. Ésta consiste en poner en relación la información obtenida mediante distintas técnicas, con el objetivo de “obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados.” (TAYLOR Y BOGDAN, 1987: 92). Así mismo, el hecho de obtener información mediante distintos instrumentos, nos posibilita utilizar los datos producidos en uno –por ejemplo, en la observación- como material de análisis para otro –por ejemplo, en la entrevista-.

En consonancia con el modo en el que hemos conceptualizado el discurso como lenguaje-en-acción y la importancia que otorgamos a lo que se dice y hace en las actividades que se desempeñan en los contextos profesionales, así como a lo que dice sobre lo que hace en ellos, las tres principales técnicas de recogida de información que se utilizaron en esta investigación fueron la observación participante, la entrevista, y el análisis documental.

La observación participante es una de las principales técnicas de recogida de información en la investigación cualitativa. Se hizo un total de 28 observaciones, entre octubre de 2010 y mayo de 2011, distribuidas en cuatro contextos:

1. Aula de 4ºA: Se realizaron 14 observaciones, entre el 3 de noviembre y el 20 de diciembre de 2010, periodo de tiempo que se corresponde con el que Inés trabajó

¹ Los nombres de las personas e Instituciones que aparecen en todo el texto son ficticios, en consonancia con el compromiso de confidencialidad y anonimato adquirido con los participantes.

en este aula. Las sesiones fueron grabadas en audio -una grabadora colgada al cuello de la orientadora- y el registro se hizo tanto mediante notas de campo como con una plantilla de observación elaborada para la ocasión.

2. Reuniones entre Inés y Lucía, maestra de 4ºA: se realizaron cuatro observaciones –y registro en audio- en las que la maestra y orientadora comentaban lo que había sucedido en la clase o bien planificaban determinados aspectos de las siguientes.
3. Tutorías de Inés con Andrés, su tutor académico: se registraron tres reuniones que tuvo Inés con su tutor, en las que comentaban su evolución y tareas en el centro y planificaban la Memoria de Practicum y Trabajo de Fin de Máster.
4. Seminario de Reflexión de Practicum: en el contexto del Máster en Psicología de la Educación, se organizaron unos Seminarios mensuales, cuyo objetivo era que los alumnos reflexionaran sobre su propia práctica en los centros de *practicum*, desde los marcos teóricos del Máster. Se realizó observación participante en siete Seminarios, entre los meses de octubre de 2010 y abril de 2011.

Las observaciones en estos contextos fueron complementadas con entrevistas en profundidad que se realizaron tanto a Inés como a otros profesionales. Con las 25 entrevistas que realizamos a Inés entre el 30 de septiembre de 2010 y el 3 de mayo de 2011, perseguíamos tres grandes objetivos: por un lado, que nos diera su interpretación sobre algún aspecto de la práctica que habíamos observado, por otro, que nos describiera situaciones que no habíamos podido observar directamente y, por último, que explicitara determinadas reflexiones que hacía en torno a su trabajo en 4ºA y, en particular, con Manu. Estas entrevistas las solíamos hacer inmediatamente después de las observaciones en aula o de los Seminarios, y las grabábamos en audio.

Por otra parte, realizamos entrevistas en profundidad a determinadas personas que podían darnos su perspectiva sobre los cambios que veían en Inés, así como información sobre su propio modo de entender determinados aspectos de la educación. Por ello, entrevistamos a cuatro profesionales: su tutor académico –Andrés-, su tutora profesional –Teresa-, la maestra de 4ºA –Lucía-, y una compañera del Departamento de Orientación –María-.

La tercera de las técnicas de recogida de información que utilizamos en la investigación fue el análisis documental. Los documentos institucionales y personales encierran circunstancias, experiencias de gran significado que nos pueden ayudar a comprender el contexto en el que Inés se encontraba, así como los discursos institucionales dentro de los cuales sus prácticas cobraban sentido. Las producciones escritas de Inés que analizamos fueron su cuaderno de notas², las tres presentaciones *Power Point* que hizo en los Seminarios de Reflexión sobre el *Practicum*, su Memoria de Practicum, y los mails que escribió tanto a la investigadora como a Lucía, la maestra de 4ºA. Por otra parte, analizamos documentos institucionales y públicos del Colegio Andersen.

² Inés utilizó durante todo el período de prácticas un cuaderno en el que iba tomando notas sobre distintos aspectos del centro y de su trabajo en él.

Los datos recogidos mediante estas tres técnicas nos permiten acceder a las prácticas discursivas de Inés en distintos contextos, y analizar lo que hace con Manu, lo que dice que hace y lo que otros creen que hace. Así mismo, nos permite conocer los discursos (tanto de la institución como de otros profesionales) que circulan en su contexto de desarrollo profesional. A su vez, la complementariedad de estas técnicas nos posibilita abordar un mismo fenómeno desde distintas perspectivas.

Análisis de datos

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad, observaciones participantes y análisis documental, procedimos al análisis del corpus, con la ayuda del software informático Atlas.ti. (versión 6.1.1). Realizamos un análisis cualitativo de contenidos (KOHLBACHER, 2006; MAYRIN, 2000), entendiendo éste como la obtención de pautas de interpretación mediante el tratamiento sistemático del contenido de textos que expresan acciones humanas.

La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo (BOLÍVAR, 2002: 13-14).

Para configurar esta historia, el procedimiento que seguimos en la realización de este análisis de contenidos consistió, como indica VERD (2011), en tres fases: reducción de los datos; disposición y transformación de los datos; y obtención de resultados y verificación de las conclusiones.

Considerando que nuestro interés en la investigación radica en el modo en que cambian las prácticas discursivas de Inés -centrándonos en el modo en que atiende a Manu, un alumno con NEE-, en un primer momento seleccionamos aquella parte del corpus de datos relacionada con este tema. Para desarrollar esta tarea, escogimos los fragmentos de las observaciones en aula en los que Inés trabajaba directamente con Manu, dándole apoyo para la realización de las distintas actividades escolares. Paralelamente, seleccionamos también aquellos extractos de entrevistas o interacciones con otros profesionales en los que hablaba de su manera de entender la diversidad del alumnado, en general, o de Manu, en particular. En relación con su cuaderno de notas, distinguimos aquellas secciones en las que hacía referencia al niño o al modo de atender a la diversidad del alumnado. En el caso de las observaciones, entrevistas y análisis documental de otros profesionales -tutores, compañera de despacho, maestra de 4ºA-, seleccionamos aquellos fragmentos en los que o bien se hacía referencia al trabajo de Inés con Manu, o bien se predijera o valorara la evolución de Inés en relación con la atención de alumnos con NEE.

Una vez reducidos los datos y seleccionado el corpus con el que trabajar, procedimos a la transformación de los datos, esto es, transformar los fragmentos en

categorías que expliquen la actitud que adopta Inés ante Manu. La construcción de categorías se realizó mediante procedimientos de *bottom-up* y *top-down*, es decir, por un lado, las categorías surgieron del análisis de los fragmentos seleccionados de las entrevistas, interacciones y documentos –*bottom-up*–; por otro lado, las categorías propuestas se van matizando y perfeccionando para que se ajusten y sean fieles al texto –*top-down*–. De este modo, se genera una relación dialéctica entre las categorías de análisis y el texto del que surgen, enriqueciéndose ambas mutuamente.

El tercer paso del análisis de contenidos, como señalábamos anteriormente, consiste en la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Con este objetivo, hemos organizado cronológicamente las categorías que surgieron del análisis. Esta organización cronológica nos permitió configurar la *trama* de la que hablaba BOLÍVAR (2002), esto es, ver los cambios en las prácticas discursivas de Inés a lo largo de los meses. La verificación de las conclusiones la realizamos mediante la triangulación de datos provenientes de distintas fuentes de información e informantes.

Intentando superar la “mera” descripción de la evolución de Inés, hemos procurado comprender y explicar qué es lo que lleva a que la orientadora vaya cambiando. Para ello, señalamos aquellos incidentes críticos que podrían estar explicando el paso de una categoría a otra. En el siguiente apartado profundizaremos en el método desarrollado para el establecimiento de dichos incidentes críticos.

Resultados

Dedicaremos este apartado a señalar los resultados más relevantes obtenidos del análisis de las entrevistas en profundidad, las observaciones participantes y los documentos personales y de centro. En un primer momento, contextualizaremos el trabajo de Inés, atendiendo a las expectativas que tenían los distintos profesionales con los que trabajaba, así como sus manera de entender la tarea que debía desarrollar en 4^ºA. Una vez realizada la contextualización, pasaremos a describir los cambios que hemos observado en las prácticas discursivas de la orientadora en relación con la atención a la diversidad del alumnado, en general, y al apoyo a Manu, en particular. En esta descripción iremos señalando aquellos incidentes críticos que consideramos que podrían estar explicando sus cambios, esto es, aquellos que podrían estar suponiendo “puntos de inflexión” en su desarrollo profesional.

Creemos que es necesario señalar, en este momento, el distinto nivel de rigor que asumimos que tienen la descripción de los cambios que experimenta Inés, por un lado, y la inclusión de incidentes críticos, por otro. En el caso de los cambios que indicaremos en sus prácticas discursivas ante la diversidad, se trata de afirmaciones que son el resultado de la triangulación de distintos datos y métodos. Por ejemplo, para afirmar que Inés adopta una postura descriptiva ante las dificultades de Manu, nos hemos basado en lo que dice en las entrevistas, lo que apunta en su cuaderno, lo que conversa con la maestra de 4^ºA y lo que escribe en un correo electrónico. Consideramos, por tanto, que el rigor de esta afirmación está apoyado por diversas fuentes de información que

convergen y que nos permiten asignar un conjunto de datos a la categoría de “descripción”.

En el caso de los incidentes críticos, en cambio, las explicaciones tienen un carácter más tentativo. En este sentido, los factores que señalamos como incidentes críticos son los que –desde fuera– creemos que pueden estar teniendo algún tipo de repercusión sobre sus prácticas discursivas, pero que no son necesariamente vividos por Inés como tales. Para detectar estos incidentes, no contamos con más apoyo empírico que el hecho de que se sitúen cronológicamente justo en el momento en el que Inés pasa de adoptar una postura a adoptar otra diferente; por otro lado, se trata de explicaciones que tienen sentido teórico. Sin embargo, asumimos –como intentaremos justificar en el apartado de limitaciones– que podrían existir otros factores que estén influyendo en los cambios que experimenta Inés y que no estamos teniendo en consideración. Si incluimos estos incidentes a pesar de nuestras dudas acerca de su rigor es porque consideramos de sumo interés poder perfeccionar una metodología que nos permita detectar aquellos acontecimientos que pueden estar influyendo en los cambios que se dan en los primeros momentos del desarrollo profesional de un orientador.

Contextualización

Inés es licenciada en Psicología.

En la carrera, mis intereses iniciales iban por la clínica, porque en realidad era lo que más conocía. [...] en 5º hice la asignatura de Psicología de la Educación que fue realmente la que me giró totalmente.

(Inés, Ent. 1 – 30.09.2010).

En el curso 2009-2010 se matriculó en un Máster en Psicología de la Educación, cuyo *practicum* realizó durante todo el curso 2010-2011 en el Departamento de Orientación del Colegio Andersen. Éste es un centro concertado, laico y mixto, situado en la Comunidad de Madrid, que ofrece las etapas de Educación Infantil 0-3 y 3-6 años, Primaria, Secundaria y Bachiller. Como se observa en su Proyecto Educativo de Centro (PEC) el Andersen es un colegio que se identifica explícitamente con los valores de la escuela inclusiva:

Reconocemos y valoramos la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones (intereses, origen, motivaciones, capacidades,...) como un hecho enriquecedor y positivo para la vida y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, no distinguimos entre alumnos “normales” y alumnos “especiales”, no permitimos situaciones de discriminación y trabajamos para prevenirlas y remover las barreras que puedan estar impidiendo la igualdad de oportunidades a quienes se encuentren en desventaja.

(PEC, Andersen – 2008).

Esta vocación por la inclusión educativa es coherente con el modo en que los tutores académicos y profesional de Inés planificaron su *practicum*.

El primer mes se ha invertido en que conozca los distintos niveles, cursos [...] En el segundo bloque pensamos que sería bueno que se insertara, se centrara un poco en un grupo.

(Andrés, tutor académico de Inés – 17.11.2010).

Una vez que estaba situada en el colegio elegí un aula que, por una parte, ese aula necesitaba que alguien estuviera compartiendo, y necesitaba ayuda. Y, por otra parte, tenía unas características como aula donde había que hacer mucha orientación y aprender mucho ¿Por qué? Porque era un aula que tenía un grupo de alumnos que tiene problemas de lenguaje, [...] y otro grupo con problemas de conducta por algún trastorno de hiperactividad.

(Teresa, tutora profesional de Inés – 17.05.2011).

Esta aula es la de 4ºA de Educación Primaria, un grupo de 28 alumnos, cuya maestra es Lucía. Inés estuvo dando apoyo a esta clase entre octubre de 2010 y enero de 2011. Lucía afirma:

[...] la verdad es que Inés llegó a mi clase como... porque yo demandaba aquí ayuda a más no poder, porque es un grupo complicado. Bueno, como has visto, un poco complicado, por tres o cuatro niños.

(Lucía, maestra de 4ºA- 15.02.2011).

La propia Inés toma conciencia de que su trabajo en 4ºA consistiría, básicamente, en dar apoyo a determinados alumnos, en particular a Manu:

Bueno... tal y como parecía Lucía espera de mí apoyo específico para Manu, Nico y José en aula... De hecho, preguntándole a Bea [profesora de apoyo] cómo lo está haciendo, ella me ha dicho que está constantemente en clase con Manu.

(Correo electrónico de Inés a la investigadora - 04.11.2010).

Teniendo en cuenta el modo en que se organizó su *practicum*, analizaremos los cambios que experimentó Inés en relación con su trabajo en el aula de 4ºA y, en concreto, con Manu. A continuación vemos las expectativas que tenía Andrés, su tutor académico, acerca de su evolución:

Entrevistadora – Siendo conscientes de que son sólo cuatro meses ¿crees que irá cambiando algo en su asesoramiento a esta aula en concreto?

Andrés - Me gustaría que sí. A mí me gustaría que ella fuera capaz de ayudar a Lucía a comprender y a manejar mejor la diversidad que tiene. Por lo tanto, a poderle apoyar y asesorar en decisiones vinculadas a qué va a enseñar y cómo lo va a enseñar, y cómo resolver los dilemas que pueda suponer el trabajar con los tres alumnos más complicados que tiene. [...]Y, por lo tanto, a que aprecie el valor de ese trabajo, de ese modelo de asesoramiento. Que no es sólo un modelo de “qué le pasa al alumno” sino también cómo estamos organizándolo y cómo estamos tratando de implementar. Quiero pensar que sea capaz de establecer con Lucía una relación de asesoramiento que le permita hacer eso.

(Entrevista a Andrés – 17.11.2010).

Cambios

La primera entrevista a Inés la hicimos antes de que tuviera el primer contacto con el Colegio Andersen. El objetivo era conocer las expectativas que tenía y su perspectiva sobre determinados temas antes de enfrentarse a la realidad del centro. Entre otras cuestiones, le preguntamos qué es lo que cree que suele hacer un orientador. En modo de crítica, responde:

[...] creo que al final se termina quedando también en... o en cosas puntuales de chavales en concreto, más que en trabajar cómo se está dando clase en esa clase o cómo... qué ayuda necesitarían x grupitos, x personas o todos. Se queda un poco en “¿qué le ocurre a este chaval?” Ni siquiera en cómo se le puede ayudar, eso es secundario, sino “¿qué le ocurre a este chaval?” [...] *En mi caso, voy a intentar no tener esa visión más clínica*

(Inés, Ent. 1 - 30.09.2011).

Vemos, por lo tanto, que en un primero momento, y antes de entrar en contacto con el centro, valora como positivo –al igual que lo hacía su tutor- el hecho de que, ante las dificultades del alumnado, no se adopte una postura descriptiva de “qué le ocurre”, sino más bien que se intente poner los medios para ayudarlo. Las características que Inés señala como “ideales” en un orientador implican la superación de la simple descripción y la realización de propuestas de intervención. Sin embargo, en el momento en el que entra en el aula vemos que los aspectos que señala en relación con Manu son meramente descriptivos:

Lucía enseñada me ha hablado de [...] los diagnosticados con TDA y 1 TDHA
(Cuaderno de notas de Inés – 15.10.2010).

[...] que Manu también se distrae con una mosca y tal... pues Manu pasa del tema.
(Inés, Ent. 3 -19.10.2010).

José y Nico están diagnosticados de déficit de atención e hiperactividad. Y Manu también, pero es verdad que Manu menos... o sea, es más infantilón, pasa de liarla [...] Está medicado también, pero no sé si medicinas para la impulsividad o para qué es exactamente. Y ese es Manu.

(Inés, Ent. 4 - 03.11.2010).

A su vez, si atendemos a los apoyos que le da a Manu en clase, podemos ver las dificultades que encuentra para que le atienda:

Inés - ...Manu, escúchame. Una manera de decir cómo es una persona es diciendo cómo es físicamente.

Manu – Es fea.

I – Por ejemplo. Y tú eres guapísimo. Entonces...

M – Es fe...

I – Vale, Manu. Vamos a ver cómo es Rosita.

M – Es feísima.

I – No, no, no. Pero no hables de lo que tú piensas ahora. De lo que está escrito ¿vale?
(Observación 1 – 03.11.2010).

Por lo tanto, en este primer momento de sus prácticas como orientadora vemos que, en sus interacciones con el alumno, se encuentra con dificultades para conseguir que Manu le preste atención y, por tanto, que aprenda. A su vez, al hablar de él, se centra en la descripción de sus características y de sus necesidades.

Días más tarde, Inés nos comenta que ha ido a hablar con Paola, una profesora que da apoyo a Manu. Vemos a continuación cómo nos lo cuenta y registra en su cuaderno:

Inés – Lo que estuve haciendo el otro día [10.11.2010] fue bajarme y hablar con Paola. [...] Hace apoyo a la lectoescritura y tal. Ella lleva este curso, y ella por ejemplo, se saca a Manu. Y entonces yo estuve hablando con ella para que me diga cómo tengo que trabajar con estos chavales en concreto. Y entonces me incidió mucho en... me dijo que me bajara cuando quisiera a verles como trabajaban y tal, pero claro, yo creo que eso es necesario...

Entrevistadora - ¿Para ti?

I – Para mí, para que entienda a los chavales.

(Inés, Ent. 5 – 12.11.2010).

PAOLA

Manu: asociar palabra abstracta (adjetivo) a imagen. Estructurar las tareas → anticipar en el tiempo. Todo muy visual.

1º miro y digo lo que veo 2º q tengo q hacer 3º cómo lo voy a hacer 4º.

(Cuaderno de notas de Inés – 10.11.2010).

Consideramos que esta conversación puede suponer un incidente crítico ya que, como veremos a continuación, a partir de este encuentro con Paola, Inés modifica sus prácticas discursivas, tanto en su trabajo en clase con Manu como en su valoración acerca de la metodología que hay que seguir con él. Podríamos pensar que el hecho de que Inés haya hablado con una profesora que le explica el modo concreto en que da apoyo a Manu – esto es, ver una práctica discursiva alternativa- podría haber supuesto una reflexión sobre el modo en que ella misma debe trabajar con él, por un lado, y sobre la importancia de pensar sobre la metodología que se utiliza, por el otro.

De este modo, observamos que a partir de esta conversación Inés empieza a poner menos énfasis en las descripciones sobre Manu, y más en la necesidad de cambiar las metodologías que se utilizan para ayudarle, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

I -El otro día les pregunté [a las maestras] “¿Y cómo hacéis con Manu? ¿Cómo trabajáis con Manu?” para ponernos de acuerdo las tres para ver cómo dar ayudas y que cada una no las dé de su padre y de su madre. Y decían “bueno, por la mañana, así y tal” Y digo “Guay, ¿y por la tarde es diferente?”. Y dicen, “Bua, es que por la tarde, tal, como ya la medicación no le

funciona, es super complicado” [...] Entonces, es lo que decía, que creo que están cayendo mucho en el describir qué es lo que pasa, pero... Vale, es verdad que la medicación... por la tarde, se le están pasando los efectos y está aún más disperso. Pero ¿qué hacemos? ¿Nos acomodamos así a esta situación? [...] Bueno es que si nos están diciendo que tiene déficit de atención, vamos a ayudar ¿no? hay barreras y facilitadores. Pues no vamos a poner barreras tan tontas.

(Inés, Ent.5 – 12.11.2010).

I - Sí, después de algún ejercicio en el que Manu pues estaba super perdido, claro, pues le he preguntado [a Lucía] “¿A Manu hasta qué punto le exigimos?”. Entonces, con Manu están como... pues lo mismo que al resto, pero quitándole un 80%. O sea, que llegue a un poco de lo del resto. Pero es que no tiene sentido, porque es que no... ¿De qué sirve seguir avanzando...? En multiplicaciones, se meten en multiplicaciones, pero aún no entendemos para qué sirve sumar y para qué sirve restar. ¿De qué sirve que haga una multiplicación bien de diez? Y más aún en mates, que es super escalera de necesitamos cosas asentadas para seguir aprendiendo. Y mates es como el ejemplo típico de aprendizajes que vas necesitando para el siguiente.

(Inés, Ent. 6 – 15.11.2010).

Al tiempo que advertimos la necesidad que detecta Inés de superar la descripción de sus necesidades y de pensar cómo se le puede ayudar, vemos un cambio en el modo en que da apoyo a Manu en el aula:

Inés— Aquí nos dice que en la primera planta hay... Imagínate que aquí nosotros somos coches. Y nos dicen la tercera parte ¿la tercera parte sabes lo que significa? Que todos estos se dividen en tres, tres grupos iguales, tres grupos con el mismo número de coches. Imagínate que en esta esquina nos ponemos... imagínate que en clase somos 30, y hacemos tres grupos con los mismos coches, hacemos tres grupos de...

Manu —... Compañeros

I— ¿Y cuántos compañeros hay en cada grupo? Si hay tres grupos y todos sumamos 30...y son tres grupos iguales.... Tenemos tres grupos de 10. Porque, imagínate, 10 aquí, 10 allí...

(Observación 4 – 12.11.2010).

Podemos observar que en esta interacción Inés ya consigue que Manu atienda a la actividad que hay que hacer y a sus indicaciones; sin embargo, parece que las explicaciones que da no son las más ajustadas a las necesidades del alumno: no espera a que conteste, él participa poco, no consigue adaptar la explicación a su nivel actual, etc. Ella misma reconoce, al finalizar esa clase, que no está segura de la adecuación de sus explicaciones:

Entrevistadora - ¿Qué tal?

Inés —Jo, cómo agota trabajar con Manu. He terminado que creo que he adelgazado tres kilos.

E - ¿Y qué tal fue?

I— Bien, bien. Bueno, un poco, bueno, regular...

E - ¿Por?

I—Yo creo que no entiende lo de... bueno, igual se lo he explicado yo mal [...] Y, bueno, lo que he pretendido es que intentara entender el desarrollo del problema. Pero me ha costado un montón, un montón. [...]Y luego que, intentando yo como hacérselo más significativo para él —

“imagínate que esta clase somos coches”- pues no sé si lo hago bien. [...] No sé si es la manera esa [...] Entonces, bueno, yo creo que no estaba entendiendo el ejercicio. O quizás mi explicación no estaba siendo correcta.

(Inés, Ent. 5, 12.11.2010).

Esta dificultad para ajustar sus explicaciones a las características de Manu, así como el discurso que empieza a articular acerca de la necesidad de hacer algo para ayudarle pueden verse afectadas por un conjunto de acontecimientos que suceden unas semanas más tarde. Consideramos que éstos podrían estar explicando un cambio en su manera de entender y actuar ante las dificultades de Manu. Por una parte, Inés asiste al Seminario de Reflexión del Practicum. Uno de los temas que se aborda en este Seminario es el Trabajo de Fin de Máster, siendo ésta la explicación que da una de las profesoras sobre sus características:

Profesora – Lo que vertebra el Trabajo de Fin de Máster es una propuesta de innovación, qué cambiarías, qué cambiaríais en el análisis de la práctica que habéis tenido. Es decir, claro, nadie puede cambiar algo si no ha entendido y ha podido justificar. Porque lo que propone es “porque creo que está pasando esto y porque creo que está pasando esto, creo que sería mejor que pasara esto otro”. [...] Entonces ya estamos en el tercer plano: no describir, sino interpretar teóricamente. Pero esa interpretación me lleva a proponer cambios. Nos podríamos haber quedado en el segundo plano. Entonces, la memoria de Practicum se puede quedar en el segundo, pero el TFM no. [...] Entonces yo lo veo en tu caso, Inés, pero lo iremos viendo con más detalle.

(Seminario 2, 23.11.2010).

Otro de los incidentes que podría estar modificando su forma de afrontar la atención a la diversidad es una reunión que tiene, una semana más tarde, Inés con su tutor académico y en la que hablan de su trabajo en la clase de 4ºA:

Andrés – Ese es lo que tiene valor ¿no? el que te separes, eh, el zoom... digamos, como un zoom, que te separes de estar ahí. Y ¿Cómo be visto trabajar a esta profe? ¿Qué tipo de dinámicas hace? Y la pregunta es “¿Hay algo que yo creo que debería hacer de otra forma? Y hacerlo de otra forma no porque a ti te apetezca, no porque eres Inés. Sino porque tienes una... Ese sería tu conocimiento experto. [...]Estás ahí metida como una inmersión a tope. Pero lo que tienes que cuidar es que esa inmersión no te absorba, no se haga corriente que te lleve hacia adelante y lo que hayas perdido sean oportunidades para pararte a pensar. Escribiendo por qué creo que esta persona hace estas cosas y qué creo que se podría cambiar. Y en ese contexto ¿cómo creo yo que enfocaría mi asesoramiento?”

(Tutoría con Andrés, 30.11.2010).

Consideramos que estos dos acontecimientos comparten un discurso que legitima la importancia de aprovechar el conocimiento que Inés tiene del aula para proponer cambios, para hacer sugerencias de mejora. Así mismo, en ambos contextos se hace referencia a un documento que debe escribir (el Trabajo de fin de Máster) en el que debe reflexionar justamente sobre el modo de hacer propuestas que mejoren el funcionamiento del aula. Podemos pensar que estos acontecimientos, así como la necesidad de plasmar estas reflexiones en un producto escrito pueden haber contribuido al cambio que tuvo

lugar a partir de este momento en su manera de hablar sobre las necesidades de Manu y –probablemente, por ello- de actuar con él. Unas semanas después de estas conversaciones en el Seminario de Practicum y con su tutor, Inés nos describe la siguiente situación que presencié en clase:

I – Entonces llegó el momento en que le tocó [la prueba de cálculo mental] a Manu. Manu, déficit de atención, tardío desarrollo del lenguaje, todas estas cosas... lo sabe ella [Lucía] porque me lo ha contado, y lo sé yo. Y empieza “¿7 × 2?”, y Manu “14”. Y bueno, llega un momento en el que dice como 30 + 30 y se bloquea Manu. [...] Y dice “Lo peor de todo Manu es que seguro ya no estás ni calculando. Te has puesto nervioso, te has bloqueado y ya no estás ni calculando. Que no te pongas nervioso, Manu” (ríe) Y digo, mírala, si la que se está poniendo nerviosa soy yo ¿pero cómo le dices eso encima? Tiene el efecto aún peor. Entonces yo era como “no se está dando cuenta que es que ni se acuerda de la orden ya probablemente”. Y yo ya no podía ni callarme en el momento y digo “Lucía, oye ¿qué te parece si lo apunto yo en la pizarra para que por lo menos no lo tenga que recordar” Sabes, porque no está midiendo cálculo; está midiendo cálculo y memoria. ¿No se da cuenta? No. Pues nada. Entonces, claro, Manu fatal. Le dice “Manu, hay que repasar las tablas” Y yo no sé... detallitos así ha habido unos cuantos ya. Como que yo empiezo a ver algunas cosas un poco claras y diferente a ella. Y se lo comunico y, por supuesto, las rechaza. Las rechaza un poquito mal, yo creo que se siente un poco atacada.
(Inés - Entrevista 11, 14.12.2010).

Podemos observar que, en este momento, Inés ya no sólo critica la metodología que está utilizando Lucía en el aula para atender a las necesidades de Manu, sino que empieza a señalar la importancia de intervenir, de sugerir cambios. Esto también se observa en un mail que escribe Inés a Lucía, ante una actividad que ésta última había planificado:

Por este motivo, además de ayudarles sugiriéndoles qué pueden investigar en casa (actividad de Lucía) se les puede seguir apoyando después en la redacción de la misma concretando qué puntos y en qué orden proponemos que lo hagan. En función de la extensión del texto se podría intentar organizar la información en capítulos asemejándose más el escrito a textos reales a los que pueden acceder. Esta es una propuesta:

[incluye una propuesta con guión de preguntas]
*No sé si os puede ayudar algo de lo que propongo, ¡ojalá!
Un abrazo,
¡¡Buenas noches!!*

(Mail de Inés a Lucía – 03.12.2010).

Esta introducción de propuestas de mejora se ve acompañada de un cambio en la metodología que ella misma utiliza con Manu al darle apoyo en la clase. Vemos, por ejemplo, que en clase de lengua tienen la siguiente interacción:

*Inés – No es Tú de la persona. Es de...de quién es.
Manu – Ah...
I – Tu chaqueta roja. ¿Cómo lo diríamos de la chaqueta de Andrea?*

M – *Su chaqueta.*

I – *Muy bien, muy bien.*

M – *Su chaqueta está en el suelo*

I – *¿Y cómo diríamos las chaquetas de las Martas?*

M – *Esas.... no.*

I – *Es de ellas... Esas no nos dice de quién es, nos dice que están cerca. De Andrea me has dicho su chaqueta ¿Si son dos?*

M – *Sus.*

I – *Muy bien.*

(Observación 6 – 10.12.2010).

Consideramos que ésta es una ayuda mucho más ajustada a las necesidades que presenta Manu: espera a que él conteste, pone ejemplos concretos y cercanos, da continua retroalimentación, le explica los motivos de sus errores, da espacio a que reflexione, etc. A diferencia de las primeras interacciones que tenía con Manu, a estas alturas no sólo consigue que el niño le atienda, sino que además parece que comprende sus explicaciones y aprende los contenidos.

En la Tabla 2 hemos intentado resumir la evolución temporal que acabamos de explicar detalladamente, poniendo en relación lo que dice y lo que hace en cada momento, así como los incidentes que podrían estar influyendo en sus cambios:

Lo que dice sobre lo que hace	Lo que hace (trabajo con Manu)
30.09.2010: IDEAL “No hay que quedarse en el “qué le pasa a este chaval”, ver cómo se le puede ayudar.”	
04.10.2010: Primer contacto con el Colegio Andersen	
Descripción	No consigue trabajar nada con Manu, él cambia de tema y se distrae.
10.11.2010: Conversación con Paola, profesora de apoyo, en la que le explica qué cosas hace ella con Manu	
Necesidad de cambiar la metodología	Cambia su metodología. Consigue que atienda, pero no se ajusta a sus necesidades en las explicaciones
23.11.2010: Seminario 2. Explicación del TFM: “la interpretación de la situación del centro os tiene que llevar a proponer cambios” 30.11.2010: Tutoría con Andrés: Necesidad de hacer un zoom ¿Hay algo que yo creo que la profe debería hacer de otra forma?	
Propuestas de cambio metodológico	Se ajusta a las necesidades de Manu. Él se centra y entiende.

El 20 de diciembre Inés dejó de dar apoyo a esta clase y continuó realizando su *practicum* en otros ámbitos. A partir de entonces, en distintos momentos fue reflexionando sobre su participación en el aula y valorando en qué medida había conseguido asesorar a la maestra. A pesar de que en el último mes hizo propuestas de cambio y ella se adaptó mejor a las necesidades de Manu, su balance es que no consiguió asesorar a Lucía en relación con el modo de atender a los alumnos con mayores necesidades educativas:

Inés - A veces me da pereza hablar con ella [Lucía] cosas que sé que no van a servir para nada. Ya anticipo fracaso y digo ¿para qué? Ya lo hago yo. [...] Entonces, yo creo que el asesoramiento tiene que ir por otro lado, de crear espacios de reflexión y de reflexión sobre su propia práctica. Porque su propia práctica les preocupa. Y no lo estoy haciendo yo creo que por comodidad, porque no me siento cómoda enfrentándome a ella.

(Inés, Ent. 13 - 21.12.2010).

Inés - Yo creo que en general no ha pensado [Lucía] “podría estar haciendo algunas cosas mejor”. [...] Yo creo que no.

Entrevistadora - ¿Y crees que esa era una de tus funciones?

I - No era de las que me dieron, pero era en el fondo de las que yo pretendía. [...] Yo creo que piensa que lo va a hacer fenomenal. Y luego, a parte yo... yo no sé hacerlo aún.

E - Tú no sabes... ¿asesorar...?

I - Claro. O sea, yo lo que he ido aprendiendo es... me he reconocido mejor de lo que pensaba, pues en ciertos aspectos en concreto. [...] Entonces, veo que yo no le he sabido enseñar la importancia o lo oportuno que es, o que yo lo veía. Pero bueno, yo creo que he asesorado en cositas puntuales, pero no lo he conseguido...

(Inés, Ent. 14 - 18.01.2010).

Aunque no haya conseguido asesorar a la maestra como a ella le hubiera gustado, consideramos que -como hemos intentado señalar en todo el análisis - Inés ha experimentado diversos cambios en sus prácticas discursivas relativas a la atención a un alumno con NEE, lo que se refleja tanto en su manera de actuar con Manu como en el modo en que habla sobre su trabajo con él. Una vez finalizado su apoyo en 4ºA, hemos preguntado a algunos de los profesionales con los que ella trabajaba -su tutora profesional, la propia maestra de 4ºA y una compañera del Departamento de Orientación- cuáles creían, desde sus respectivas perspectivas, que eran los cambios que había experimentado Inés. En relación con la evolución de su práctica, Lucía, quien había compartido el aula con Inés, afirmó:

Entrevistadora - ¿Ves algún cambio en cómo ella se fue relacionando con Manu, en su manera de explicarle las cosas o acercarse a él?

Lucía - Claro, yo al principio también la veía un poco perdida a ella, evidentemente. Porque, claro, yo la veía muchas veces cortada de “¿Cómo se lo digo?” o “mira es que le he dicho esto y no sé si se ha enterado”. Entonces, bueno, yo la evolución la he visto clara: de no saber a me voy adaptando, voy sabiéndoles tratar, voy adaptando mis palabras a ellos, y ya hasta el final a... que vamos, que yo sí la dejaba... sin problema.

(Entrevista a Lucía - 15.02.2011).

Esta percepción es coherente con la evolución que fuimos viendo en las observaciones participantes que hicimos en el aula, donde advertimos que en un primer momento no conseguía captar la atención de Manu ni trabajar ningún contenido; más adelante, fue capaz de controlar los aspectos de disciplina, aunque no de ajustar sus explicaciones a las necesidades del niño. Al final de su participación en la clase, vimos que contaba con las herramientas necesarias para adaptar sus explicaciones a las características de Manu, así como conseguir que aprendiera los contenidos.

Por otra parte, preguntamos a María, una compañera del Departamento de Orientación y a Teresa, su tutora profesional, por los cambios que ellas percibían que Inés había experimentado en su manera de entender la diversidad del alumnado:

María - Creo que quizás lo que ha visto es que muchas veces la teoría no siempre va pareja a la práctica y hay veces que quizás dices "Jo, esto lo conozco teóricamente, pero en la práctica cómo cuesta llevarlo y ponerlo en marcha." [...] Yo creo que también se ha dado cuenta de que hay cosas que queriendo que sean de una forma, cuesta mucho alcanzarlas. Lo que no significa que no se intente...

(Entrevista a María – 03.05.2011).

Entrevistadora – Por el hecho de estar en el cole ¿Crees que cambió en algo su manera de entender la inclusión educativa?

Teresa – Yo desde el principio vi que lo tenía bastante claro, que tenía bastante claro qué es la educación inclusiva, qué son las barreras, cómo hay que hacer para que un alumno pertenezca a un grupo, los alumnos vulnerables qué necesitan... ahora ¿qué ha aprendido? Pues lo difícil que es. Lo difícil que es. Es decir que una cosa la tenemos muy clara teóricamente, y luego el día a día te hace estar continuamente alerta, porque es muy fácil colarte hacia lo contrario. Y que aunque ese planteamiento teórico está estupendo, luego surgen millones de dificultades. [...] En eso yo creo que ha aprendido mucho, a aterrizar en la realidad, a no estar solamente en un marco teórico.

E – Me decías que crees que en un principio sí tenía muy claro el marco teórico, aterrizó en la realidad, y luego ¿crees que en el aterrizar fue cambiando su manera de entender la inclusión, de actuar ante...?

Teresa – Yo creo que ese bagaje teórico que tenía le había hecho centrar muy bien hacia dónde tiene que mirar cuando los alumnos están en el aula.

(Entrevista a Teresa – 17.05.2011).

Estas percepciones son completamente coherentes con la que la propia Inés tiene y que refleja en su Memoria de *Practicum*:

Aun viendo barreras para la orientación enfocada a una educación de calidad necesito dar las gracias por poder estar viviendo esta experiencia y comprobar cómo se camina hacia los ideales. Personalmente necesitaba comprobar que el modelo de asesoramiento defendido en el máster no era una utopía inalcanzable. Necesitaba experimentar cómo unos principios se materializan en [...] actuaciones educativas concretas que, aun requiriendo de tiempo, muchos pasos y algún tropiezo, recorren el camino hacia esa orientación buscada.

(Memoria de Practicum de Inés).

Hemos descrito, hasta ahora, los cambios que –de acuerdo con nuestro sistema de análisis- ha experimentado Inés en sus prácticas discursivas relativas a la atención de un alumno con NEE. Hemos señalado las distintas “fases” por las que ha pasado durante una parte concreta de su *practicum* y hemos analizado aquellos acontecimientos que podrían estar poniendo las condiciones para el paso de una fase a la siguiente.

Discusión y conclusiones

En este apartado señalaremos las conclusiones que podemos sacar a partir de los resultados obtenidos y derivaremos de ellas algunas implicaciones para la formación inicial y el acompañamiento de los orientadores noveles.

Tal y como apuntan diversos autores (ACHINSTEIN y ATHANASES, 2010; FANDIÑO CUBILLOS, 2009; MARCELO y VAILLANT, 2009; VEENMAN, 1984), con este trabajo hemos corroborado los importantes cambios que se dan durante las primeras experiencias de los profesionales de la educación. En nuestro estudio advertimos que la fase de *practicum* se trata de un período breve en el que tienen lugar diversos cambios tanto en el modo en el que una orientadora actúa en sus contextos profesionales como en la manera en la que interpreta y describe dichas experiencias; en otras palabras, se observan progresivas modificaciones de sus prácticas discursivas.

En el caso concreto de este trabajo, hemos centrado nuestro análisis en el modo en que las prácticas discursivas de la orientadora novel cambian en un ámbito muy específico: la atención a los alumnos con NEE. De los resultados obtenidos, podemos concluir que los discursos iniciales que se mantienen antes de entrar en la profesión tienen un papel fundamental en el desarrollo profesional de los orientadores. Hemos visto que Inés, en un primer momento, y antes de tomar contacto con el Colegio Andersen, señalaba que un error en el que suelen caer los orientadores –y del que ella pretendía alejarse- es quedarse en la mera descripción de las características de los alumnos con NEE. Ponía énfasis, en cambio, en la necesidad de atender al modo en que se les puede ayudar. Vemos que este discurso inicial ante la diversidad no le evitó adoptar una postura descriptiva en su primer encuentro con la “realidad” profesional, lo que es muy coherente con la propuesta de VEENMAN (1984) de “choque con la realidad”, en la medida en la que los ideales “colapsan” ante la realidad educativa. Sin embargo, nuestros datos nos permiten añadir un matiz: este modo ideal de describir el trabajo del orientador no se destruye completamente, sino que puede actuar como horizonte, como situación hacia la cual caminar, tal y como apuntaban su tutora profesional y su compañera de departamento. De este modo, consideramos que la formación inicial y los discursos con los que un orientador se inicia en la profesión no evitan que se cometan errores en los primeros momentos, pero sí ponen las condiciones para un desarrollo profesional en el que se vaya avanzando progresivamente hacia ese modo “ideal” de ser orientador. En el caso de Inés, consideramos que hay dos particularidades que facilitan esta evolución. Por una parte, su tutora profesional ha cumplido un papel fundamental, en la medida en que su discurso legitimaba explícitamente el papel de los conocimientos teóricos en el ejercicio de la profesión, así como las relaciones no unívocas entre teoría y práctica. Por

otra parte, la propia orientadora novel señala en reiteradas ocasiones la necesidad que sentía de comprobar en qué medida lo aprendido en el Máster tenía algún tipo de utilidad en su práctica profesional.

Hemos observado en el anterior apartado que, una vez que empezó su *practicum*, la evolución de Inés en relación con el modo actuar ante las dificultades de Manu, y hablar sobre ellas pasó por tres grandes etapas. En un primer momento, adoptó una posición meramente descriptiva según la cual al hablar de Manu simplemente enunciaba sus características, sus dificultades, pero no hacía referencia a la relación que éstas tenían con el trabajo que se hacía con él ni con el modo de ayudarlo. Durante este mismo periodo de tiempo, el apoyo que daba a Manu le suponía muchas dificultades, en la medida en la que no conseguía que le atendiera ni que aprendiera.

En un segundo momento, y después de la conversación con una profesora de apoyo del centro, observamos que empieza a reconocer la importancia de atender a aquellas metodologías que se utilizan con Manu, así como a poner en cuestión las que utiliza su maestra. Este reconocimiento va de la mano con una modificación de su propia actuación con Manu; consigue que le atienda y que siga sus indicaciones, aunque sus explicaciones no se ajustan aún a las necesidades que presenta el niño.

Al finalizar su periodo de apoyo a la clase, vemos que empieza a hacer a la maestra algunas propuestas de cambio, indicándole modos más ajustados de atender a las características de los alumnos con NEE. Paralelamente, la propia Inés es capaz de que Manu le preste atención, que siga sus explicaciones y que aprenda. Hemos observado que las interacciones que mantiene con Manu implican un mayor nivel de participación por parte del niño y de adaptación de las explicaciones de la orientadora.

Con la intención de comprender los factores que dan lugar a los cambios de una fase a otra, hemos incorporado el concepto de incidentes críticos. Aunque en el siguiente apartado haremos referencia a las dudas que aún tenemos en relación con este tema, aquí queremos señalar la relevancia que atribuimos a este tipo de acontecimientos que posibilitan los cambios que Inés experimenta. Estos sucesos nos podrían aportar información valiosa acerca del modo en que se puede contribuir a la formación inicial y acompañamiento de los noveles. En el caso de Inés, hemos señalado cuatro grandes acontecimientos que creemos contribuyen a explicar los cambios en sus prácticas discursivas. El primero de ellos es el comienzo de su *practicum*, lo que supone el primer contacto con el centro, su alumnado y profesorado. Este incidente crítico lo interpretamos como equivalente al concepto de “choque con la realidad” del que ya hemos hablado anteriormente. Los tres siguientes incidentes que hemos señalado - conversación con profesora de apoyo, reunión con su tutor o asistencia al seminario - tienen un denominador común: la interacción con otros profesionales. Esto nos hace valorar, en términos generales, el papel que diversos profesionales pueden desempeñar en el desarrollo profesional de un orientador novel, poniendo condiciones para que tengan lugar cambios en sus prácticas discursivas en torno a las necesidades educativas especiales. En particular, y si atendemos al contenido de los tres acontecimientos, vemos que se trata de diferentes formas de influir. En el caso de Paola, la profesora de apoyo, su

influencia consistió en mostrar a Inés un modo alternativo de trabajar con Manu, explicándole el modo en que ella lo ayudaba. En el caso de Andrés, su tutor académico, su intervención consistió en sugerirle a Inés que reflexione sobre su propia práctica, que se pare a pensar sobre lo que está haciendo en 4ºA y qué podría cambiar. Por último, en el Seminario de Reflexión sobre el Practicum el incidente está relacionado con la obligación de elaborar un producto escrito; las reflexiones que se hacen son en torno a las características que debe tener el Trabajo de Fin de Máster que debe presentar.

Podemos concluir, por tanto, que a pesar de que los incidentes críticos implican – en todas las situaciones que hemos analizado- la interacción con otros profesionales, el contenido específico de ésta varía de un caso a otro. De este modo, el trabajo de Inés se ha visto influido por interacciones sociales en las que o bien se le mostraba un modo alternativo de ayudar a un alumno con NEE, o se le impulsaba a reflexionar sobre su propia práctica o bien se le exigía un producto escrito en el que reflexionar sobre su trabajo y las implicaciones que de él se derivaban. Advertimos, por tanto, tres modos diferentes –de entre muchos posibles- en los que se puede acompañar en el desarrollo profesional de los orientadores noveles, con el objetivo de que avancen hacia prácticas discursivas cada vez más inclusivas. En consecuencia, y basándonos en los resultados de esta investigación, consideramos que la inserción profesional de los orientadores debería ir acompañada de espacios y momentos en los que profesionales más expertos compartan sus experiencias con los noveles, con el objetivo de mostrarles modos alternativos y eficaces de pensar y enfrentar determinados problemas. Por otra parte, este acompañamiento debería incluir la presencia de determinados profesionales que le ayuden a reflexionar sobre su propio trabajo desde determinados marcos teóricos y a cuestionarse algunas de las actividades que está llevando a cabo. Por último, parece relevante la necesidad de elaborar productos escritos –con todas las implicaciones epistémicas y de explicitación que tiene el proceso de escritura- en los que se deban hacer propuestas de intervención y mejora a partir de la propia práctica. Estas propuestas son coherentes con la idea de mentoría, y concretan un conjunto de actividades específicas que se pueden llevar a cabo con el orientador novel.

En relación con los aspectos metodológicos del trabajo, consideramos que el enfoque adoptado es pertinente por diversos motivos. Por un lado, el hecho de hacer un estudio de casos nos permitió conocer en profundidad un proceso de inserción profesional particular –el de Inés- y acceder a determinados aspectos de su desarrollo que difícilmente se podrían conocer con una muestra de mayor tamaño. Por otra parte, el seguimiento tan continuado –entre una y dos veces por semana- nos ha permitido captar un proceso de cambio gradual, así como la microgénesis de sus prácticas discursivas. El hecho de hacer observaciones participantes en el centro ha tenido una doble finalidad: por un lado, nos ha posibilitado el registro de su acción, su práctica; por otra parte, nos ha ayudado a situar y contextualizar su evolución a lo largo del tiempo.

Consideramos que la estrategia de triangulación metodológica ha sido muy pertinente en varios sentidos. Para empezar, nos ha permitido acceder a diferentes tipos de información: narraciones, producciones escritas, acciones, interacciones. Así mismo, ha aportado rigor y solidez en los resultados obtenidos, en la medida en que para

construir las categorías de análisis buscamos la convergencia de los datos provenientes de diferentes fuentes de información.

Por último, el hecho de incluir entrevistas no sólo a Inés sino también a distintos profesionales con los que trabajaba nos aportó rica información para la interpretación de los datos obtenidos, así como para acceder a las percepciones que de ella tenían y que probablemente han estado influyendo en su propio desarrollo profesional.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Este último apartado lo dedicaremos a la presentación de las limitaciones que vemos en este trabajo, procurando aportar modos mediante los cuales subsanarlas. Así mismo, apuntaremos líneas futuras de investigación que se pueden derivan de estos resultados.

La primera limitación que observamos es que el tiempo durante el cual se recogen los datos de este estudio es muy breve. La participación de Inés en el aula de 4ºA tuvo lugar entre noviembre y diciembre de 2010, por lo que no era posible extender más las observaciones. No obstante, nos resulta sorprendente y gratificante advertir que en tan poco tiempo tuvieron lugar tantos cambios en sus prácticas discursivas. A partir de diciembre, y hasta junio de 2011, participó en otras actividades del centro, de las cuales también se hizo registro, pero que no se incluyeron en este trabajo, por la delimitación de la unidad de análisis. Consideramos que la elección de un contexto en el que participara más tiempo nos aportaría dos grandes ventajas: por un lado, nos permitiría ver cambios más profundos en la orientadora. Por otro lado, y considerando que ya hemos observado cambios significativos en tan pocos meses, nos ayudaría a analizar el mantenimiento de determinadas posiciones. De este modo, hubiese sido interesante ver en qué medida las prácticas discursivas de Inés se mantienen estables a partir de algún momento o si continúan variando.

Así como la limitación temporal puede suponer un inconveniente, asumimos que el análisis de un solo ámbito de actuación es insuficiente para estudiar el desarrollo profesional de una orientadora novel. Sus prácticas discursivas como profesional de la orientación no pasan exclusivamente por el modo en que atiende a las necesidades educativas especiales de los alumnos; hay, en cambio, muchos otros aspectos de su inserción que son relevantes para comprender su desarrollo profesional y que deben ser analizados. En este trabajo hemos optado por centrarnos en un único contexto, aun asumiendo esta limitación, con el objetivo de abordar exhaustivamente su desarrollo profesional en un ámbito determinado y perfeccionar una metodología para su análisis. En esta misma línea, es muy probable que determinadas prácticas discursivas que tienen lugar en otros contextos profesionales tengan influencia sobre las analizadas aquí, por lo que sería necesario poner en relación estos resultados con los que se hallen en otros ámbitos de su desarrollo profesional.

Somos conscientes de que el trabajo en aula con un alumno concreto con NEE no es una de las tareas a las que los orientadores dedican la mayor parte de su tiempo. No obstante, elegimos esta unidad de análisis por dos grandes razones. Por una parte, se trata de la tarea que sus tutores decidieron que Inés debía hacer y cuya utilidad para su desarrollo profesional le explicaron justificadamente. Si nuestro objetivo es ilustrar y comprender una realidad tal y como se desarrolla, deberíamos ser capaces de analizar este tipo de tareas, aunque no sean las prototípicas de un orientador. Por otra parte, y aún más importante, consideramos que el trabajo en aula con un alumno es una actividad idónea en torno a la cual acceder a las prácticas discursivas de la orientadora. Al situarse la actividad en un contexto tan concreto es más probable que emerja un conjunto de discursos acerca de la diversidad, la docencia, las necesidades educativas especiales o la inclusión educativa. En futuras investigaciones, sería interesante delimitar unidades de análisis que se correspondan con las tareas habituales que desarrollan los orientadores educativos.

Otra de las limitaciones que vemos en el estudio es, como ya hemos señalado a lo largo del trabajo, la metodología utilizada para la identificación de incidentes críticos. Los criterios que seguimos para el establecimiento de un acontecimiento como incidente crítico son que se sitúen cronológicamente en el momento de cambio de una fase a otra, por un lado, y que tengan sentido teórico para explicar los cambios, por otro. Sin embargo, no hemos atendido al modo en que la propia Inés explica sus cambios ni hemos corroborado con ella que estos incidentes le resulten explicaciones plausibles de sus cambios. Así mismo, es probable que por centrarnos en un ámbito tan concreto no estemos atendiendo a otros factores que podrían estar teniendo un papel importante en su desarrollo.

Por todo lo expuesto, en futuras investigaciones sería necesario ampliar el corpus de datos analizados con esta orientadora. Por un lado, sería interesante explorar los posibles vínculos entre los cambios de Inés y el origen de las dificultades de los alumnos. En este estudio hemos analizado su evolución con un alumno cuyas necesidades hacen referencia a dificultades de aprendizaje; sería pertinente analizar su evolución ante alumnos con dificultades por problemas de conducta o por su origen cultural. Por otro lado, se podría estudiar el grado en que la relación que tiene con la profesora del grupo influye sobre el tipo de desarrollo profesional que Inés experimenta y sobre los cambios que tienen lugar en su trabajo con el alumno.

En términos más generales, se podría estudiar su desarrollo en otros ámbitos diferentes al de la atención a alumnos con NEE, tales como la puesta en marcha de un plan de mejora o el proceso de asesoramiento a determinados profesores. Otro aspecto en el que se podría profundizar es la relación que hay entre los discursos institucionales y teóricos provenientes de la formación inicial y de la normativa vigente, por un lado, y las prácticas discursivas que ella despliega en el *practicum*, por el otro.

Confiamos en que el trabajo presentado contribuya a alcanzar los objetivos que hemos venido señalando a lo largo del texto, así como al enriquecimiento de un área de

conocimiento que consideramos de gran interés para la formación y desempeño de los orientadores educativos y para su contribución a la mejora de la calidad de la educación.

Referencias bibliográficas

ACHINSTEIN, B.; ATHANASES, S. “New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change”, *Second International Handbook of Educational Change*, A. HARGREAVES, *et al.* (Eds.), Springer, London, 2010, págs. 573- 593.

ALONSO TAPIA, J. *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*, Síntesis, Madrid, 1995.

ÁVALOS, B. “La inserción profesional de los docentes”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 13 (1), 2009, págs. 43-59.

BECCA, C.; BOERR, I. “El proceso de inserción a la docencia”, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, C. VÉLAZ DE MEDRANO, y D. VAILLANT (Coords.), OEI, Metas 2021, 2010.

BLOMMAERT, J. *Discourse: A Critical Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 4 (1), 2002, págs. 1-26.

BOLÍVAR, A. “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”, *Estudios sobre Educación*, nº 12, 2007, págs. 13-30.

BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D.; RAIZEN, S. *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer academic Press, Dordrecht, 2002.

BUENDÍA, L.; COLÁS, P.; HERNÁNDEZ, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Mc Graw Hill, Madrid, 1998.

CARVAJAL, A.; VILLEGAS, N. “Las prácticas de los futuros profesores de educación primaria: creencias, rutinas, dilemas y tensiones. Continuidad o ruptura en el primer año de experiencia del profesor novel”, comunicación presentada al *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, Buenos Aires, Argentina, 2010.

COBOS CEDILLO, A. “Construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de Educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual”, *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, nº 19 (3, 3), 2008, págs. 334-338.

COMPAGNUCCI, E.; CARDÓS, P. “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P, su inserción en el campo educativo”, *Orientación y Sociedad*, nº 9, 2009, págs. 1-12.

DAY, C. *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Narcea, Madrid, 2006.

DE LA OLIVA, D.; MARTÍN, E.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. “Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación”, *Infancia y aprendizaje*, nº 28 (2), 2005, págs. 115-139.

DEL OLMO, M. “El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca”, *Educación intercultural. Miradas Multidisciplinares*, J. A. TÉLLEZ (Ed.), La Catarata, Madrid.2008, págs. 83-96.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 12, 2011, págs. 26-46.

ECHEITA, G., y RODRÍGUEZ, V. “El asesoramiento visto desde dentro: lo que sobra y lo que importa”, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, C. MONEREO y J. I. POZO, (Coords.), Graó, Barcelona, 2005, págs. 253-269.

EIRÍN NEMIÑA, R.; GARCÍA RUSO, H.; MONTERO MESA, L. “Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 13 (2), 2009, págs. 1-13.

FANDIÑO CUBILLOS, G.; CASTEÑO SILVA, E. “Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 13 (1), 2009, págs. 117-128.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centros noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.

GARAY, A.; ÍÑIGUEZ, L.; MARTÍNEZ, L. “La perspectiva discursiva en psicología social”, *Subjetividad y procesos cognitivos*, nº 7, 2005, págs. 105-130.

GARCÍA GÓMEZ, S. “El Desarrollo Profesional: Análisis de un Concepto Complejo”, *Revista de Educación*, nº 318, 1999, págs. 175-187.

GARCÍA, R.; SÁNCHEZ, E. “El desarrollo profesional de los asesores: análisis de los resultados de una experiencia de formación”, *Infancia y aprendizaje*, nº 30 (4), 2007, págs. 499-522.

ÍÑIGUEZ, L.; ANTAKI, Ch. “El análisis del discurso en Psicología Social”, *Boletín de Psicología*, nº 44, 1994, págs. 57-75.

JOCILES, M. I. “Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de antropología social”, *Introducción a la antropología para la intervención social*, I. CRUZ, M. I. JOCILES, A. PIQUERAS y A. RIVAS, Tirant lo Blanch, Valencia, 2002.

KOHLBACHER, F. “The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research”, *Forum: Qualitative Social Research*, nº 7 (1), art. 21, 2006.

KORTHAGEN, F. “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68 (24,2), 2010, págs. 83-101.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

LUNA CHAO, M. *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces* (Tesis doctoral no publicada), Departamento de Psicología evolutiva y de la educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid 2011.

MARCELO, C. *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Octaedro, Barcelona, 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?*, Narcea, Madrid 2009.

MARCHESI, Á. *Sobre el bienestar de los docentes*, Alianza, Madrid, 2007.

MARTÍN, E.; POZO, J.I.; CERVI, J.; PECHARROMÁN, A.; MATEOS, M.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P.; MARTÍNEZ, P. “¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?”, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, C. MONEREO y J.I. POZO (Coords.), Graó, Barcelona, 2005, págs. 69-88.

MARTÍN, E.; SOLARI, M. “¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?”, *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº12, 2011, págs. 9-25.

MARTÍN ROJO, L. “New developments in discourse analysis: Discourse as social practice”, *Folia Lingüística XXXV*, nº 35(1-2), 2001, págs. 41-78.

MAYRING, P. “Qualitative Content Analysis”, *Forum. Qualitative Social Research*, nº 1 (2), 2000.

MONEREO, C.; SOLÉ, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Alianza, Madrid, 1996.

NEGRILLO, C.; IRANZO, P. “Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 13 (1), 2009, págs. 157-182.

REPETTO, E. *Tareas y Formación de los Orientadores en la Unión Europea*, UNED, Madrid, 2000.

SÁNCHEZ, E. “El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 91, 2000, págs. 55-77.

SANJURJO, L. *et. al.* “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la provincia de Santa Fé en las instituciones del medio”, *Cuarto congreso nacional y segundo internacional de investigación educativa*, Universidad Nacional de Comahue, 2008.

SCHIFFRIN, D. “Definiciones de discurso”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, nº13, 2011, págs. 1-33.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós. MEC, Barcelona, 1992.

SOUSA, F. “La inducción profesional de María. Una etnografía”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº 14 (3), 2010, págs. 165-181.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid, 1998.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires, 1987.

VEENMAN, S. “Perceived Problems of Beginning Teachers”, *Review of Educational Research*, nº 54 (2), 1984, págs. 143-178.

VÉLAZ DE MEDRANO, C.; REPETTO, E.; BLANCO, A.; GUILLAMÓN, J. R.; NEGRO, A.; TORREGO, J. C. “El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva”, *Revista de investigación educativa*, nº 19 (1), 2001, págs. 199-220.

VERD, J. M. *Análisis de Contenido*. Apuntes de curso, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2011.

VONK, J. “A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience”, *Teacher Education Policy*, McBridge, R. (Ed.), Falmer, Press London, 1996, págs. 112-134.

WETHERELL y POTTER. “El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos”, *Psicologías, discursos y poder*, A. GORDO y J. LINAZA (Ed.), Visor, Madrid, 1996.

WETHERELL, M.; EDLEY, N. “Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices”, *Feminism and Psychology*, nº 9(3), 1999, págs. 335-356.

YOUNG, R. “What is discursive practice?”, *Language Learning*, nº 58 (2), 2008, págs.1-8.

¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria

Intercultural education or cultural assimilation? A critical reflection from teaching "social skills" at high school

Irina Rasskin Gutman

Universidad Autónoma de Madrid

irina.rasskin@uam.es

Recibido el 10 de noviembre 2011

Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: A través de este trabajo proponemos una mirada crítica sobre algunos de los retos fundamentales que la llegada de alumnado de origen inmigrante a nuestras aulas supone para la educación en general. Para ello, presentaremos datos procedentes de una investigación etnográfica realizada durante el periodo 2004-09 en un centro de educación secundaria público, situado en la periferia de la Comunidad de Madrid (CM). Concretamente, nos centraremos en tres sesiones sobre “habilidades sociales” impartidas durante la clase de Educación Compensatoria de 1º de la E.S.O¹ (12-13 años). A partir de estos datos observaremos cómo, lejos de aprovechar dichos espacios para analizar las diferentes formas de proceder en distintas sociedades y comunidades, los docentes imponen aquellos modelos que consideran adecuados para conducirse “hábilmente” en la sociedad española actual. Dado que muchos de los programas de Educación Compensatoria de la CM se hallan conformados por estudiantes mayoritariamente de origen inmigrante, desde nuestro punto de vista, esta forma de orientar las clases encubre el aspecto convencional de toda norma social y desaprovecha las oportunidades para el desarrollo de una educación propiamente intercultural que busque la transformación mutua.

¹ El ejemplo al que haremos referencia está extraído del corpus de datos generado por el Proyecto I+D: “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula” (Código: BFF-2003-04830) de diciembre de 2003 a junio de 2007, financiado por el MCYT y dirigido por la Dra. Luisa Martín Rojo.

Palabras Clave: Educación intercultural; Educación Compensatoria; Asimilación cultural; Inmigración; “Habilidades sociales”.

Abstract: Through this paper we propose a critical look at some of the key challenges for the Educational System brought to the table by the arrival of immigrant students to our classrooms. To do this, we will present some data from an ethnographical research conducted from 2004 to 2009 at a public high school located on the outskirts of Madrid Region (Comunidad de Madrid). Specifically, we will focus on three sessions on "social skills" taught during the Compensatory Education Class inserted in the seventh grade of the Compulsory Secondary Education (12-13 years old). From these data we will observe that, far from taking advantage of these opportunities for exploring different ways of intercultural cohesion in societies and communities, teachers impose models that considered adequate to conduct "cleverly" in Spanish society. Since many of the Compensatory Education Programs of the Madrid Region are largely composed by immigrant students, from our point of view, this kind of class guidance covers all the conventional aspect of social norm and misses opportunities to develop intercultural education properly oriented to seek mutual transformation.

Keywords: Intercultural education; Compensatory Education Class; Cultural assimilation; Immigration; Social skills.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas se han producido cambios de gran alcance dentro del sistema educativo español; desde la modificación de criterios a través de los cuales se entiende la igualdad de oportunidades y quiénes son los destinatarios de la educación, hasta las medidas que se han ido poniendo en práctica para dar respuesta a nuevas necesidades sociales. Asimismo, los cambios en materia migratoria que se han producido en las últimas décadas en la sociedad española, han obligado a las Administraciones –estatales y regionales– competentes en educación, a tomar en consideración nuevas necesidades educativas, reconocidas y contempladas bajo el nombre de “medidas de atención a la diversidad”. Estas medidas se introdujeron por primera vez en el sistema educativo español a partir de la reforma implementada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, tomando como referente las Necesidades Educativas Especiales que habían sido diseñadas tomando en cuenta las características de las minorías nacionales, especialmente, de la etnia gitana. La falta de sensibilidad intercultural de las medidas propuestas en ese entonces podría justificarse, en buena medida, por los bajos porcentajes de población inmigrante y su relativa presencia en los centros educativos del país. En definitiva, se trataba de una realidad sociodemográfica muy distinta a la que existe en la actualidad. Sin embargo, como argumentaremos a lo largo de las páginas que siguen, la mirada que se desprende tanto de la ley de educación actual (LOE²), como de las prácticas de atención a la diversidad de muchos centros educativos, éstas siguen siendo las mismas o muy similares, pese a la incorporación de conceptos considerados más apropiados o políticamente más correctos (véase, por ejemplo, los estudios llevados a cabo por MARTÍN ROJO y MIJARES, 2007; PATIÑO-SANTOS, 2007 y 2008; PÉREZ-MILANS, 2007; RASSKIN GUTMAN, 2007). De esta manera, sostenemos la idea de que el empleo de conceptos tales como “interculturalidad” e “inclusión cultural”, cuyos principios suponen un claro avance en la manera de entender la diversidad cultural en los centros educativos, no se corresponde con el tipo de prácticas que hemos observado, más cercanas a lo que nosotros entendemos por “asimilación cultural”, tal y como desarrollaremos un poco más adelante (MARTÍN ROJO, *et al.*, 2004; ALCALÁ-RECUERDA, 2006; MARTÍN ROJO, RELAÑO PASTOR y RASSKIN GUTMAN, 2010).

Los interrogantes de partida

En este trabajo proponemos una mirada crítica y reflexiva en relación con el modelo educativo que se esconde tras una de las medidas de atención a la diversidad más extendidas en los centros educativos españoles: la Educación Compensatoria. Nuestro objetivo será esclarecer el tipo de concepción acerca de la diversidad cultural de este programa, el proyecto ciudadano hacia el que apunta y, en particular, el lugar y el papel que parece reservar para las personas inmigradas al país.

² Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.

De esta manera, iremos desplegando nuestro argumento con el objetivo de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué queremos decir cuando hablamos de Educación Intercultural? ¿Qué lógica subyace a este tipo de modelo educativo? ¿Qué tipo de prácticas en relación con la atención a la diversidad cultural hemos podido observar dentro del programa de Educación Compensatoria? ¿Responden esas prácticas a un modelo propiamente intercultural -tal y como lo hemos definido-? Desde nuestro punto de vista, la clarificación de estos interrogantes no sólo resulta necesaria para seguir avanzando en la investigación dentro del campo educativo, sino para posibilitar la transformación de las prácticas dirigidas, tanto al alumnado de origen inmigrante como al de origen local.

Cambios en el escenario y respuestas normativas en el campo educativo

Para abordar las cuestiones que hemos planteado no podemos perder de vista los cambios sociodemográficos que se han ido produciendo en las últimas décadas dentro de la sociedad española. Actualmente, según las cifras que ofrece el Instituto Nacional de Estadística, España cuenta con una población extranjera de 5.730.667 de un total de casi 47 millones de habitantes (véase la Tabla 1 para observar su evolución durante los últimos siete años). Ello significa que la población extranjera representa el 12,2% de la población total inscrita en el padrón. Por supuesto, estas cifras ofrecen un panorama incompleto, que tiene en cuenta a las personas empadronadas pero que no contempla, por ejemplo, a las personas en situación “irregular”; no obstante, estos datos nos permiten constatar que, en pocos años, se ha ido produciendo un cambio de escenario importante y que, a su vez, éste se ha visto acompañado de modificaciones dentro de los marcos normativos que tratan de ofrecer respuestas a las nuevas necesidades que han ido surgiendo.

▣ Tabla 1. Evolución de la población extranjera empadronada en España.

	Población a 01/01/2004	Población a 01/01/2005	Población a 01/01/2006	Población a 01/01/2007	Población a 01/01/2008	Población a 01/01/2009	Población a 01/01/2010	Población a 01/01/2011
Total población extranjera empadronada	3.034.326	3.730.610	4.144.166	4.519.554	5.268.762	5.648.671	5.708.940	5.730.667
% respecto al total de la población	7,02%	8,5%	9,27%	10%	11,4%	12,1%	12,2%	12,2%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es)

En este sentido, las políticas de reagrupación familiar y el consecuente aumento de hijos de las personas extranjeras inmigradas al país, así como la baja tasa de natalidad española, han transformado el escenario en el que los profesionales de la educación formal desarrollan su trabajo. La cuestión que nos planteamos aquí es: ¿cómo se ven reflejados estos cambios dentro del marco legal que regula el sistema educativo en España?, ¿se traducen esos cambios normativos en transformaciones de las prácticas docentes? Y, en su caso, ¿hacia qué tipo de horizonte se dirigen éstas?

Dentro del marco legal actual que regula el sistema educativo en España, no cabe duda de que existe un interés y una preocupación explícita por atender a la diversidad. El objetivo, según marca la ley vigente, es lograr la plena inclusión del alumnado, independientemente de sus características (ECHEITA, 2008; ECHEITA y AINSCOW, 2011; MARTÍN ORTEGA y SOLARI MACCABELLI, 2011), afirmando que es la institución la que debe adaptarse a las particularidades y a las necesidades de todo el alumnado:

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

Preámbulo Ley Orgánica de Educación, 2/2006, págs. 37-38.

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Preámbulo Ley Orgánica de Educación, 2/2006, pág. 43.

Los estudiantes de origen inmigrante aportan un elemento más de pluralidad que se suma al amplio concepto de diversidad en la escuela y que, lamentablemente, en numerosas ocasiones se confunde con la “antigua” noción de necesidad educativa especial, sirviendo como argumento para hacer más sólido el prejuicio extendido de que su presencia, automáticamente, altera o disminuye el nivel educativo de un centro (TERRÉN, 2004; MARTÍN ROJO, 2007). Lo que aquí nos interesa es enfatizar el hecho de que los programas que existen actualmente para hacer frente a las necesidades específicas (que no especiales) que presentan muchos de estos estudiantes: (1) no fueron diseñadas para ellos –como trataremos de mostrar en las páginas que siguen a través del ejemplo que hemos escogido– y (2) presentan graves contradicciones ideológicas y teóricas en relación con los principios del constructivismo que sustentan a la ley actual.

Dentro de los programas de atención a la diversidad destacan los programas de Educación Compensatoria³. Su objetivo es reforzar “la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (LOE, 2/2006, capítulo 2, artículo 80, 2) y su concreción depende de cada Comunidad Autónoma. En el caso de la Comunidad de Madrid, donde realizamos el trabajo de campo al que haremos referencia en este artículo, se establece que su función es: “apoyar la inserción

³ Si bien cada Comunidad Autónoma ha puesto en marcha diversos programas de atención a la diversidad, en este artículo sólo nos centraremos en el programa de Educación Compensatoria por ser el más extendido y, a su vez, porque a pesar de que dicho programa no está diseñado para atender la diversidad cultural, en muchos centros, la presencia alumnado de origen inmigrante es mayoritaria.

socioeducativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas” (Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, citada en la Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación de la CM).

El criterio para designar al alumnado con necesidad de compensación educativa se establece en función del desfase curricular que presente el o la estudiante. En este sentido, si presenta un desfase de dos o más años entre su nivel de competencia curricular y el curso en que debería estar escolarizado según su edad –siempre y cuando la causa de dicho desfase se encuentre vinculada a la pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos–, se establece la necesidad de compensación educativa. Asimismo, en el caso del alumnado de origen inmigrante o refugiado se tiene en consideración el desconocimiento de la lengua de instrucción que, en el caso de la Comunidad de Madrid, es el castellano⁴, aunque en estos casos también están previstos otro tipo de recursos como las Aulas de Enlace, que forman parte del programa Escuelas de Bienvenida puesto en marcha en el curso 2002/2003 (para una reflexión crítica acerca del tipo de instrucción lingüística que se desarrolla en este tipo de aulas, véase, por ejemplo: PÉREZ-MILANS, 2007; MIJARES y RELAÑO PASTOR, 2011).

La lógica que subyace a los programas de educación compensatoria

La acción de “compensar” presupone que los estudiantes carecen de algo. En este sentido, la Educación Compensatoria hace énfasis en lo que este alumnado no tiene, no sabe o no ha aprendido, al tiempo que dicho conocimiento se considera y valora como necesario y obligatorio para la promoción de curso. La teoría que sustenta esta lógica o manera de pensar se conoce como “Teoría del déficit”, desarrollada durante los años sesenta en Estados Unidos como un intento de explicar el fracaso escolar de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos (MARTÍN ROJO y MIJARES, 2007; MIJARES, 2007). Psicólogos de la educación como BEREITER y ENGELMAN (1966) o sociólogos de la educación como BERNSTEIN (1989) pensaban que el fracaso de estos grupos se debía a déficits lingüísticos, fruto de carencias culturales, derivadas éstas, a su vez, de carencias económicas (para una revisión de estas teorías, véase, por ejemplo: POVEDA, 2001). El modelo compensatorio, por tanto, pone el énfasis en la carencia o en el déficit que presenta el estudiante (MARTÍN ROJO *et al.*, 2004). Asimismo, siguiendo una lógica segregacionista, a aquéllos que presentan un desfase acusado en relación con los conocimientos obligatorios para el curso que les corresponde se les separa de su grupo

⁴ Para más información, véase, Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, modificada, parcialmente, a través de la Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa.

de referencia. Con ello se persigue el objetivo de que, en grupos reducidos (y separados), bajo una lógica asimilacionista, adquieran el conocimiento de la mayoría, esto es, el conocimiento estándar, normalizado y legitimado por la institución por la que más tarde serán evaluados (BOURDIEU y PASSERON, 1977). De este modo, son los estudiantes quienes deben ajustarse a la escuela contradiciendo, por tanto, el principio que establece que es la institución escolar la que debe adecuarse y transformarse. Como argumentaremos a continuación, los principios defendidos por una educación intercultural distan enormemente de los que configuran al modelo compensatorio.

La educación intercultural y la lógica inclusiva

La principal diferencia de la educación intercultural con respecto a la educación compensatoria es que la primera, siguiendo una lógica inclusiva, toma como destinatarios a todo el conjunto del alumnado, en lugar de centrarse exclusivamente en aquéllos que considera con un desfase curricular acusado respecto a su grupo de referencia. La educación intercultural busca, además, el intercambio y apuesta por la incorporación de nuevos contenidos, de nuevas formas de hacer, poniendo en cuestión el conocimiento que surge desde un posicionamiento etnocéntrico (MARTÍN ROJO, 2004). Asimismo, desde este modelo se explica el fracaso escolar a partir de la “Teoría de la diferencia”, que surge dentro del campo de la lingüística (LABOV, 1985) en respuesta a la “Teoría del déficit” antes referida. En este sentido, la “Teoría de la diferencia” hace hincapié en el valor social del capital cultural y lingüístico de los estudiantes con mayor vulnerabilidad al fracaso escolar que, lejos de carecer de conocimiento, el que de hecho tienen no es valorado por la institución escolar (BOURDIEU, 1982). En otras palabras: “el fracaso escolar se entiende como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales, entre las cuales estarían los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las variedades, así como la utilización de esas valoraciones en la formación escolar” (MARTÍN ROJO, 2004, pág. 46).

En consonancia con la propuesta educativa que se deriva de un planteamiento intercultural, la escuela inclusiva pretende, asimismo, transformar y reestructurar organizativa y curricularmente las escuelas según las necesidades del alumnado en su totalidad, partiendo del principio de la diversidad y la heterogeneidad. Lo normal, por tanto, es que los estudiantes, así como ocurre en la sociedad, sean diversos. El sistema debería ajustarse a las necesidades de todos los estudiantes y no solamente a las de aquéllos que presenten necesidades “especiales” (BOOTH y AINSCOW, 1998; PARRILLA, 2002; BOOTH, 2006; ECHEITA, 2008). Así, el movimiento de la escuela inclusiva va más allá de un enfoque o de una política educativa determinada; se trata más bien de una antropología y una ética que busca el desarrollo pleno de los valores democráticos en términos de participación social. En palabras de PARRILLA (2002: 18):

[...] hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas –educativas y sociales-democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

Afirmamos que la escuela intercultural sigue una lógica inclusiva ya que ésta trata de romper con la tendencia asimiladora en la que habían caído las reformas integradoras, tal y como sucede con la Educación Compensatoria. Como ya hemos referido más arriba, desde la Educación Compensatoria se comprende la igualdad exclusivamente en términos de acceso a la educación “normal” u ordinaria, cuyos valores representan, exclusivamente, aquéllos de la cultura dominante (i.e., la escuela paya, masculina, burguesa, etc.). El movimiento de creación de escuelas inclusivas y los modelos de educación interculturales pretenden, por tanto, superar la simple integración física y geográfica (BOOTH y AINSCOW, 1998) de los estudiantes que, a causa de su origen social y cultural, o de sus características funcionales, habían sido, primero, excluidos del sistema educativo y, más tarde, segregados dentro del mismo, en aulas separadas de educación especial. La visión inclusiva de la educación se apoya en el constructivismo para dar a entender que la “carencia” o la “discapacidad” no reside en el individuo, tal y como defienden los modelos médicos, sino que la propia sociedad –a través de sus políticas sociales, de la organización del espacio físico o la composición social–, promueve o define situaciones que pueden llegar a resultar discapacitantes para algunas personas, como por ejemplo, la prohibición de utilizar su lengua nativa en clase (BLOMMAERT, COLLINS, y SLEMBROUCK, 2004). De este modo, las necesidades educativas dejan de considerarse “especiales” para pasar a ser “específicas”, indicando, de esta manera, que todos somos susceptibles de necesitar un apoyo determinado.

Todos estos ajustes conceptuales, sin embargo, no sirven de nada si no van acompañados de una transformación real en las prácticas. La estructura organizativa de las escuelas públicas sigue respondiendo a un modelo de educación tradicional rígido, que no logra incluir la diversidad –tanto cultural como funcional- en sus centros. En palabras de VEGA MORENO (2007: 16):

Existe una ruptura entre los discursos políticamente correctos, sobre la atención a la diversidad lingüística y multicultural, y la realidad de las aulas. Cada centro navega como mejor sabe, puede o quiere, en medio de unas estructuras educativas que se resisten a ser flexibles.

En esta misma línea, ECHEITA (2010: 29) expresa que:

[...] en España al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con n.e.e. que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial [...]

A continuación, a través de un ejemplo concreto extraído del corpus de datos generado por nuestro proyecto de investigación trataremos de ilustrar por qué consideramos que las prácticas que tienen lugar en la escuela están más cerca de un modelo educativo asimilador que de un modelo educativo intercultural e inclusivo.

La observación dentro de un aula de educación compensatoria: “sesiones de aprendizaje y potenciación de *habilidades sociales*”

El ejemplo que nos servirá para ilustrar el argumento que venimos desplegando hasta ahora pertenece al corpus de datos generado en un proyecto de Investigación y Desarrollo financiado por el MTYC del 2003 al 2007, realizado en cuatro centros de educación secundaria públicos de la Comunidad de Madrid bajo un enfoque sociolingüístico etnográfico crítico (HELLER y MARTIN-JONES, 2001; MARTIN ROJO, 2010). Dicha investigación se extendió en el tiempo a partir de otros dos proyectos⁵ cofinanciados por la Universidad Autónoma de Madrid y la Comunidad de Madrid. En todos ellos, nuestro foco de atención estuvo dirigido hacia las prácticas educativas relacionadas con la presencia de alumnado de origen inmigrante.

Las clases de Educación Compensatoria a las que vamos a hacer referencia aquí forman parte del corpus generado en uno de esos cuatro institutos de educación secundaria (I.E.S.), ubicado en la periferia suroeste de Madrid. Durante el curso 2005-2006 (en el que tuvimos la oportunidad de observar la actividad desarrollada por el Departamento de Orientación y algunas clases de Educación Compensatoria), el porcentaje de alumnado con nacionalidad extranjera en ese I.E.S. fue del 10,3%, mayoritariamente de nacionalidad ecuatoriana, colombiana, y guineo-ecuatoriana. Como pudimos observar en la clase de Educación Compensatoria de un curso de 1º de la E.S.O., dentro de este programa no sólo se estudiaban contenidos de la asignatura de referencia, sino que también se dedicaban algunas sesiones al trabajo y desarrollo de lo que, desde el Departamento de Orientación, se entendía como “habilidades sociales”. En dichas sesiones se explicitaban y se ponían en práctica, a través de juegos de rol, formas de relación social acordes con las convenciones aceptadas por la sociedad española (en la Tabla 2 se pueden ver algunos ejemplos del tipo de contenidos que fueron trabajados). Estas sesiones, según nos comentaba una de las profesoras de Educación Compensatoria, serían centrales para la formación de los estudiantes que se

⁵ Desde el marco de Grupos Consolidados, nuestro grupo de investigación “Multilingüismo, interculturalidad, relaciones intergrupales, nacionalismo y comunicación” (M.I.R.C.O.), desarrolló los siguientes proyectos: “La comunicación intercultural y la integración social en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas” (Código: 10.03.13.0012P150/06) del 1 de enero de 2006 al 31 de diciembre de 2007; “La construcción de las relaciones interétnicas en las escuelas en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas” (Código: 1003130018) del 1 de enero de 2007 al 28 de febrero de 2008 (Investigadora principal: Dra. Luisa Martín Rojo).

encuentran en el programa, incluso más importantes que el conocimiento curricular que han de alcanzar para promocionar al siguiente curso:

[...] entonces yo te digo que yo mi aportación... porque los conocimientos los pueden... una vez que el niño domina el lenguaje esos conocimientos que tú les puedes dar los pueden adquirir dentro... cuando estén en el grupo de clase o mirando en internet o mirando en un libro [...] entonces hay otras cosas como puede ser el respet... el... eso, el respetar un sitio cuando se está trabajando, respetar a los compañeros unas normas, que yo creo que si no las aprenden aquí es muy difícil [que las aprendan en otro sitio].

(Entrevista con la profesora de Educación Compensatoria).

Tabla 2: Contenido del Programa de Habilidades Sociales para alumnado asistente al Programa de Educación Compensatoria de 1º de la ESO

Programa de Habilidades Sociales para alumnado de Educación Compensatoria Primer y Segundo Trimestre Curso 2005/06	
Mes	Contenido
Octubre	Vídeo: “Tú puedes cambiar el mundo” Qué entendemos por habilidades sociales La comunicación verbal y no verbal
Noviembre	La comunicación verbal: el código oral y el código escrito Las normas de convivencia La expresión de los sentimientos
Diciembre	El diálogo: cómo empezar, mantener y terminar una conversación Asertividad, hacer y recibir cumplidos
Enero	El diálogo: cómo empezar, mantener y terminar una conversación Asertividad, hacer y recibir cumplidos Decir “no” adecuadamente
Febrero	Las relaciones con el otro sexo
Marzo	Conócete a ti mismo: capacidades, limitaciones, metas. La apariencia personal Cómo te perciben los demás

La clase que observamos estaba compuesta por cinco alumnos y alumnas, dos procedentes de Guinea Ecuatorial, dos de Colombia y una alumna procedente de España (presente en este programa por problemas médicos que le impedían asistir con frecuencia a las clases regulares). Los contenidos escogidos para estas sesiones sobre “habilidades sociales”, como no podría ser de otra manera, no eran neutrales, sino que reflejaban, entre otras cuestiones, las ideas que tienen las educadoras acerca de aquello

que consideran fundamental para llegar a ser un “buen ciudadano”, concretamente, para ser un “buen ciudadano español”. Durante las clases que tuvimos oportunidad de presenciar (“Normas de Convivencia” y “Expresión de Sentimientos”), los contenidos expuestos no fueron cuestionados, ni aprovechados como pretexto para intentar comprender desde dónde y por qué motivos emergen prácticas y costumbres diferentes a las españolas en otros países. Este planteamiento, desde nuestro punto de vista, hubiera ayudado a establecer consensos que, en caso de necesidad, permitirían a las educadoras afrontar con argumentos aquellas prácticas que no fueran aceptables en nuestra sociedad sin caer en la imposición no argumentada (“esto en España se hace así”).

Lejos de apostar por una educación intercultural, cuyo horizonte apunta hacia la transformación mutua, la forma de entender y de desarrollar las actividades durante estas sesiones reflejaba una concepción asimilacionista de la educación, a través de la cual las profesoras, entendidas como representantes legítimas o como voces autorizadas de la sociedad receptora, reproducen el orden social de la misma (BOURDIEU, 2008). De la observación interaccional en las aulas a lo largo de dos cursos consecutivos, así como en el caso concreto de las sesiones de “habilidades sociales”, se desprende que las prácticas y costumbres de la sociedad receptora en ningún caso eran problematizadas⁶ (FOUCAULT, 1983/1999); más bien eran entendidas por las educadoras como aquellas “correctas” y, en ocasiones “modernas”, incluso “superiores”, frente a otras formas de hacer (en ocasiones entendidas también como formas de ser) “equivocadas”, “arcaicas” o “inferiores” que debían ser reemplazadas en nombre de la adaptación de estos estudiantes recién llegados al país receptor.

Durante el desarrollo del Programa de Educación Compensatoria las normas para la convivencia dentro de la sociedad española recibieron gran atención, en detrimento del aprendizaje de otras competencias, así como de los contenidos curriculares de la materia de referencia. Ello favorecía el hecho de que algunos profesores expresaran un profundo rechazo hacia este tipo de programas, tal y como expresó uno de los profesores de Ciencias Sociales entrevistados: “La Compensatoria es una mentira para los padres. Para que piensen que se está haciendo algo”. Este descontento, junto a la percepción de desbordamiento puestos de manifiesto tanto en los intercambios informales como en las entrevistas con los docentes a lo largo de nuestra investigación, facilitan la emergencia de propuestas segregadoras por parte de los mismos que, en nuestra opinión, poco ayudan a favorecer la inclusión y la cohesión social:

⁶ El concepto “problematización” según Foucault se refiere al: *conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)* (Foucault, 1984/1999: 371).

Hay chavales que necesitan dieciocho horas de Compensatoria, no dos, ni tres, ni cuatro. No deberían de pasar tantas horas con el grupo normal. Quieren que adaptemos las clases y ¡no hay tiempo!

(Profesor de Ciencias Sociales. Notas del Cuaderno de Campo).

De esta forma, podemos afirmar que el Programa de Educación Compensatoria oscila entre objetivos explícitos (presentes en los documentos oficiales del Plan Regional de Compensación Educativa de la CM y del propio centro), como el de mejorar el rendimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje para desarrollar las competencias previstas para cada nivel y, otros, implícitos, en los que subyace una concepción de la educación asimilacionista, en el que prevalecen los valores y las normas locales sin fomentar una visión crítica de las mismas y sin favorecer la inclusión de otras formas de hacer, tal y como reclama un modelo de educación intercultural.

Dentro de un marco de convivencia democrática, de respeto por las diferencias, solidario, inclusivo y con el objetivo de lograr cohesión social, la educación, según la LOE, *es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan (...)* (Preámbulo, LOE 2/2006: 23). El problema se nos plantea cuando la transmisión de conocimientos y valores es entendida en términos de reproducción social, tal y como propone el modelo educativo asimilacionista, dejando de lado el componente de renovación o producción de nuevos modelos culturales que incorporen y transformen el conocimiento de todos, tal y como plantea el modelo de educación intercultural.

Dos polos en tensión: la producción y la reproducción cultural

Una mirada atenta a las prácticas educativas que se están llevando a cabo en nuestros centros nos permite ver que, tras las declaraciones de principios que apuestan por la igualdad, la inclusión y la diversidad se hallan numerosas tensiones y contradicciones que conviene poner encima de la mesa con el fin de encontrar soluciones o, quizás, simplemente, maneras más sensatas y coherentes de hacer las cosas. Para esta reflexión final destacaremos dos cuestiones imbricadas que, desde nuestro punto de vista, necesitan ser repensadas: la contradicción de principios teóricos, por un lado, y la distancia entre el modelo educativo propuesto y el que finalmente se pone en marcha, por otro. La ley de educación actual se encuentra fundamentada por principios teóricos constructivistas que, según entendemos, deberían conducir a la formación de ciudadanos críticos capaces no sólo de comprender el carácter construido de la realidad social sino, al mismo tiempo, capaces de transformarla (producción cultural); sin embargo, en su aplicación encontramos principios teóricos esencialistas que encubren, como en el caso de las sesiones de “habilidades sociales” referidas en este artículo, el carácter convencional de las normas sociales, solidificándolas, volviéndolas incuestionables y, por tanto, no transformables (reproducción cultural). El propósito de implantar un modelo de educación inclusivo termina materializándose en

un modelo compensatorio que conduce, contrariamente a las propuestas interculturales coherentes con la lógica inclusiva, hacia prácticas de asimilación cultural. De este modo, se desaprovechan las oportunidades de incorporar nuevas formas de hacer en un marco de trabajo que responda coherentemente con las premisas del construccionismo, a través del cual la cultura se entiende como un elemento dinámico en continua transformación y renovación y no como un elemento estanco, propiedad exclusiva de la mayoría autóctona.

Como hemos tratado de hacer ver a lo largo de este trabajo, si asumimos que uno de los grandes objetivos de la educación es alcanzar la cohesión social, la propuesta de un modelo educativo intercultural bajo la lógica de la inclusión parece la opción más coherente y adecuada. Para ponerlo en marcha resulta necesario tomar conciencia de los principios que subyacen a las diferentes alternativas educativas y reorganizar tanto la estructura del sistema como el currículo para conseguir sus objetivos. Desde la observación etnográfica realizada a través de nuestro proyecto, así como de la experiencia de otros trabajos de investigación, advertimos que, si bien se han producido numerosos avances, aún estamos lejos de conseguir una escuela inclusiva en la que se valore adecuadamente el conocimiento de las minorías, de forma que el conocimiento legítimo se vea transformado y el concepto de “normalidad” se vea reemplazado por el de diversidad.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea Madrid, 2001.

AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOÉ; FUNES, J.; VILA, I. (Eds.). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Vol. nº 1, Fundación la Caixa, Barcelona, 2000.

ALCALÁ RECUERDA, E. *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*, Tesis doctoral defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2006.

BEREITER, C.; ENGELMAN, S. *Teaching disadvantage children in the pre-school*, Prentice Hall, Nueva York, 1966.

BERNSTEIN, B. *Clase, código y control*, Akal, Madrid, 1989.

BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. "Spaces of Multilingualism" [Electronic Version], *Working Papers on Language, Power & Identity* 18, 2004.

BOOTH, T. "Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones", *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, M. Á. Verdugo Alonso y F. d. B. Jordán de Urriés Vega (Eds.), Amaru, Salamanca, 2006.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *From them to us*, Routledge, Londres, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, México, D.F., 1977.

ECHEITA, G. "Inclusión y exclusión educativa "Voz y quebranto", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº6(2), 2008, págs. 9-18.

ECHEITA, G. "Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España", *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, P. ARNAIZ, M^a D. HURTADO y F. J. SOTO (Coords.), Consejería de Educación, Formación y Empleo, Murcia, 2010, págs. 1- 13.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo, Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 12, 2011, págs. 26-46.

FOUCAULT, M. “Polémica, política y problematizaciones”, *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales*, Volumen III, Paidós, Barcelona (1984) 1999, págs. 353-361.

HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). *Voices of authority: Education and linguistic difference*, Ablex Publishing, Westport, Conn, 2001.

LABOV, W. “La lógica del inglés no estándar”, *Revista Educación y Sociedad*, nº 4, 1985, págs. 147-170.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2/2006, de 3 de mayo (LOE).

MARTÍN ORTEGA, E.; SOLARI MACCABELLI, M. “¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?”, *Tejuelo*, nº 12, 2011, pág. 9-25.

MARTÍN ROJO, L. “Desigualdad social y diferencia cultural”, *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, L. MARTÍN ROJO, E. ALCALÁ RECUERDA, A. GARÍ PÉREZ, L. MIJARES, I. SIERRA RODRIGO y M. Á. RODRÍGUEZ, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2004.

MARTÍN ROJO, L. *Constructing inequality in multilingual classrooms*, Gruyter Mouton, Berlín, 2010.

MARTÍN ROJO, L.; MIJARES, L. “Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares”, *Revista de Educación*, nº 343, 2007 (mayo-agosto), págs. 93-112.

MARTÍN ROJO, L.; ALCALÁ RECUERDA, E.; GARÍ PÉREZ, A.; MIJARES, L.; SIERRA RODRIGO, I.; RODRÍGUEZ, M. Á. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2004.

MARTÍN ROJO, L.; RELAÑO PASTOR, A. M.; RASSKIN GUTMAN, I. “Who is a “legitimate participant” in multilingual classrooms? Essentialising and naturalising culture”, *Constructing inequality in multilingual classrooms* L. Martín Rojo, Gruyter Mouton, Berlín, 2010, págs. 261-303.

MIJARES, L. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2007.

ORDEN 2316/1999 de 15 de octubre, del Consejero de Educación.

PARRILLA, Á. “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, nº 327, 2002, págs. 11-29.

PATIÑO SANTOS, A. *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas. El caso de un centro escolar multicultural de Madrid*, Tesis doctoral defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2008.

PATIÑO SANTOS, A. “Extraños en las aulas”, *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), CREADE (CIDE), Madrid, 2007) págs. 191-216.

PÉREZ-MILANS, M. “Las aulas de enlace: un islote de bienvenida”, *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2007.

POVEDA, D. “La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela”, *Gazeta de Antropología*, nº 17, 2001, págs. 17-31.

RASSKIN GUTMAN, I. “Identidades en proceso de construcción: ¿Y tú cómo me ves?”, *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, 2007. págs. 149-178.

RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación (Comunidad de Madrid – Educación Compensatoria).

TERRÉN, E. *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2004.

VEGA MORENO, M. C. *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*, Calamar, Madrid, 2007.



Habilidades Sociales como herramienta para una Inclusión Educativa: Una reflexión crítica

Social abilities as a tool for an Educative Inclusion: A critical reflection

Juan Manuel Lozano Pascual

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

chelozano_jm@hotmail.com

Recibido el 10 de noviembre 2011

Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: Uno de los recursos más utilizados para llevar a la prácticas políticas de inclusión educativa son los programas Entrenamiento en Habilidades Sociales, ya sea en forma de actividades específicas en la programación del aula con un tiempo y espacio propio (Educación para la Ciudadanía, Ética, Educación en Valores, Tutoría Grupal...), o como un elemento transversal a trabajar en los distintos contenidos a la hora de establecer los objetivos a conseguir por un equipo educativo en los distintos ámbitos de la educación formal como no formal. Los programas de intervención de Habilidades Sociales basados en los Derechos Asertivos de Smith (1975) generan multitud de dinámicas aplicadas, pero presentan una fundamentación teórica prácticamente nula en la que se entremezclan elementos muy diversos sin una articulación coherente (derechos del consumidor, imposición de objetivos individualistas, racionalización de beneficios...) (CABALLO, 1991) y (ROCA, 2005).

Esta carencia acaba fomentando un aprendizaje opuesto al que se pretende: lejos de mejorar las habilidades de relación con los demás como deber y un fin en sí mismo, objetivo primordial en una educación inclusiva, se aprende a tratar a los demás como un medio para conseguir los objetivos individuales sean cuales sean. Comportamiento éste muy habilidoso, pero ciertamente antisocial. Es decir, el mensaje, la justificación que se transmite por la que la alternativa asertiva es preferible a la agresiva o a la pasiva es que supuestamente consigue mejor los objetivos “es más útil”, no porque se interiorice que es la alternativa que preserva mejor los derechos de los demás y propios. Esta situación puede producirse si entendemos los programas de Habilidades Sociales como una técnica (un cómo hacer), una herramienta lista y preparada para trabajar la competencia social, sin reflexionar primero sobre sus fundamentos, objetivos y horizontes (un por qué hacer).

Palabras Clave: Habilidades Sociales; Inclusión Educativa; Inclusión Social; Políticas de inclusión educativa.

Abstract: One of the resources more used to take to the political practices of educative inclusion is the programs Training in Social Abilities, or in the form of specific activities in the programming of the classroom with a time and own space (Education for the Citizenship, Ethics, Education in Values, Group Position of a guardian ...), or like a cross-sectional element to work in the different contents at the time of establishing the objectives to obtain by an educative equipment in the different scopes of the formal education like nonformal. The programs of intervention of Social Abilities based on the Assertive Rights of Smith (1975) generate multitude of dynamic applied, but they present/display practically null a theoretical founding in which very diverse elements without a coherent joint are intermingled (right of the consumer, imposition of individualistic objectives, rationalization of benefits ...) (CABALLO, 1991) y (ROCA, 2005).

This deficiency ends up fomenting an opposed learning to which it is tried: far from to improve the abilities of relation with the others as to have and an aim in itself, objective fundamental in an inclusive education, it is learned to try to the others like means to secure the individual objectives whatever. Behavior this one very skillful, but certainly antisocial. That is to say, the message, the justification that is transmitted by that the assertive alternative is preferable to the aggressive one or to the passive one it is that supposedly " obtains better to the objectives " is more useful, because is not internalised that it is the alternative that preserves better the rights of the others and own. This situation can take place if we understand the programs of Social Abilities like a technique (how to do), a tool ready and prepared to work the social competition, without reflecting first on its foundations, objectives and horizons (why to do).

Keywords: Social abilities; Educative Inclusion; Social Inclusion; Policies of educative inclusion.

La importancia de las HHSS en la educación inclusiva

Uno de los recursos más utilizados para llevar a la práctica políticas de inclusión educativa son los programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales, ya sea en forma de actividades específicas en la programación del aula con un tiempo y espacio propios (Educación para la Ciudadanía, Ética, Educación en Valores, Tutoría Grupal...), o como contenido transversal a trabajar por un equipo educativo en los distintos ámbitos de la educación, tanto formal como no formal.

El marco de la educación inclusiva pretende conseguir objetivos más amplios además de la excelencia académica, surge como propuesta que entiende que la escuela ha de *favorecer el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad*. en el que todos los componentes de la colectividad educativa han de colaborar activamente para conseguirlo.

Uno de los postulados más definitorios de la educación inclusiva es aquel que no sólo reconoce el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad y la defiende como valor positivo para la sociedad. Asumiendo la importancia que el tratamiento de la diversidad y el derecho a la diferencia tienen en el ideario de la educación inclusiva, comprendemos la importancia que tienen las propuestas de intervención que pretenden llevar cabo estos objetivos: convivencia, respeto, valores democráticos, interdependencia (pagina minist).

Los programas de entrenamiento en Habilidades Sociales se definen como herramientas dirigidas a incrementar la competencia de actuación en situaciones críticas de la vida, aunque observando una lista de dichas actuaciones podemos entenderlas como pautas de “buenos modales” y juicios sobre comportamientos adecuados e inadecuados (iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, pedir favores, rechazar peticiones, hacer cumplidos y aceptarlos, disculparse o admitir ignorancia, afrontamiento de las críticas...).

Origen, definición y conceptualización desde la psicología de las HHSS

La disciplina de origen del concepto es la Psicología Clínica, dentro de la cual se ha dado una serie de evoluciones de diferentes términos hasta llegar al de “habilidades sociales”. En un primer momento SALTER (1949) empleó la expresión “personalidad excitatoria” que mas tarde WOLPE (1958) sustituiría por la de “conducta asertiva”. Posteriormente algunos autores propusieron cambiarla por “libertad emocional” (LAZARUS, 1971), “efectividad personal” (LIBERMAN, 1975), “competencia personal”, etc. Aunque ninguno de ellos prosperó, a mediados de los años 70 el término de “habilidades sociales” empezó a tomar fuerza como sustituto del de “conducta asertiva”. Durante bastante tiempo se utilizaron de forma intercambiable y hoy día se sigue haciendo con frecuencia.

A la hora de definir qué es una conducta socialmente habilidosa ha habido grandes problemas. Se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito:

Así pues, no puede haber un “criterio” absoluto de habilidad social. Sin embargo *todos podemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva* (TROWER, 1984). *Es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social, puesto que es dependiente del contexto cambiante... Claramente no puede haber un “criterio” absoluto de HHSS. Sin embargo, todos parecemos conocer qué son las HHSS de forma intuitiva* (CABALLO, 1991). Cuando hablamos de habilidades sociales decimos que la persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables, entiéndase favorable como contrario de destrucción o aniquilación (MARTÍNEZ Y SANZ, 2011).

Cuya importancia estriba en una demanda social urgente: la necesidad de sobrevivir - a ser posible con dignidad- en una sociedad competitiva, donde gran parte del binomio dinero-poder se basa en la información y en la relación social (RIESCO, 2005). El hecho de que unos programas “científicos” de intervención terapéutica o educativa que cada vez se implementan en más ámbitos (escolar, drogodependencias, reforma, clínico, laboral...) no tengan una mínima base teórica y que se basen en “intuiciones” según palabras de sus máximos representantes, ha de ser motivo de atención.

Ante las dificultades de definición de lo que es conducta socialmente habilidosa, el concepto de “asertividad” comienza a tomar fuerza, y aunque en el fondo no es mucho más operativo, suaviza la terminología e incluye una novedad, habla de derechos propios y ajenos: “ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (ALBERTI Y EMMONS, 1978):

El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres, u obligaciones similares de la otra persona en un intercambio libre y abierto (PHILLIPS, 1978).

[...] un sistema de creencias que mantenga el respeto por los propios derechos personales y por los de los demás. La premisa subyacente del entrenamiento en HHSS es humanista: no producir estrés innecesario en los demás y apoyar la autorrealización de cada persona (CABALLO, 1991).

La asertividad permite decir lo que uno piensa y actuar en consecuencia, haciendo lo que se considera más apropiado para uno mismo, defendiendo los propios derechos, intereses o necesidades sin agredir u ofender a nadie, ni permitir ser agredido u ofendido y evitando situaciones que causen ansiedad.

El autor que más éxito y difusión ha tenido a la hora de intentar dar una coherencia y especificidad al concepto de asertividad ha sido SMITH (1975) y su lista de “derechos asertivos”. Estas listas (varían desde 10 a 31 derechos según la fuente y el autor) pretenden plasmar los derechos de cualquier persona en su relación con los demás.

Algunos de los derechos asertivos:

- El derecho a tener éxito.
- El derecho a obtener aquello por lo que pagué.
- El derecho a decidir a no ser asertivo.
- A no justificarse ante los demás.
- A no responsabilizarse de los problemas de otros.
- A decidir qué hacer con nuestro propio cuerpo, tiempo y propiedad.
- A tener nuestras propias necesidades, y que sean tan importantes como las de los demás.
- No es necesario que seas perfecto, y no tienes porqué sentirte mal cuando eres simplemente tú.
- Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
- No tienes porqué demostrar a nadie que tienes razón.

¿Diríamos que una persona que lleva a cabo este comportamiento es sociable? Estas versiones de derechos asertivos a partir de Smith aglutinan un popurrí de nociones legales, morales y económicas que transmiten un modelo en el que las demás personas son sospechosas ya que “pueden querer manipularnos”. De esta manera ser asertivo o habilidoso es hacer lo que se considera más apropiado para uno mismo guardando las formas, es decir, sin agredir ni ser agredido. Definición muy paradójica si lo que se pretendemos es mejorar la adaptación al medio social fomentando el individualismo.

De esta manera las listas de derechos asertivos basadas en la de Smith son la fundamentación más sólida y más repetida para los programas de Habilidades Sociales y Asertividad. Estas intervenciones se articulan en torno a tres estilos de comunicación que puede llevar a cabo una persona (agresivo, pasivo y asertivo) que se caracterizan por su grado de respeto a los derechos de los demás y a la defensa de los propios:

Inhibido	Asertivo	Agresivo
No se respetan los derechos. Se aprovechan de él.	Respeto los derechos del otro. Puede conseguir sus objetivos.	No respeta los derechos del otro. Se aprovecha del otro.
No consigue sus objetivos.	Se siente bien consigo mismo, tiene confianza en sí mismo.	Puede alcanzar sus objetivos a expensas del otro.
Se siente frustrado, herido, ansioso. Inhibido.	Expresivo(directo). Elige por sí mismo.	Está a la defensiva, humillando al otro. Expresivo(directo o indirecto).
Deja al otro decidir por él.		Elige por el otro.

No ser asertivo equivaldría a carecer de la suficiente fuerza moral o herramientas para enfrentarse a la vida. La clasificación de las conductas en “agresivas” “asertivas” y “pasivas” clasifican el comportamiento de cualquier persona de manera que: si uno no es asertivo o pisa los derechos de los demás o es pisado: “o comes o eres comido”.

Reflexión sobre la aplicación de esa teoría al contexto educativo

Los programas de Habilidades Sociales y Asertividad, que surgieron en el contexto de la psicología Clínica, no poseen una base teórica sólida para adaptarla al contexto educativo, sino que se orientan a la producción y puesta en práctica de dinámicas de intervención sin una reflexión profunda sobre sus objetivos y consecuencias.

Los derechos asertivos enfocan las relaciones con los demás a través de la confrontación, como potenciales peligros de los que hay que “defenderse”. Planteamiento curioso para fomentar la interdependencia y la vida en comunidad... ¿Por qué hay que respetar a los demás y sus derechos? No hay ninguna razón, ninguna reflexión en el escaso armazón teórico de las Habilidades Sociales. Apenas hay actividades o espacio para trabajar estas preguntas. La única respuesta al alcance es que mediante el estilo asertivo uno se siente mejor y tiene más probabilidades de resolver problemas. Todo esto se viene abajo cuando recordamos uno de los derechos asertivos, quizás el más importante: “El derecho a decidir a no ser asertivo”.

No es sorprendente que en los programas de intervención los role-playing prototípicos para poner en práctica las habilidades sociales hacen referencia al comportamiento asertivo como una defensa de los derechos del consumidor (ejemplo: Devolver un producto en una tienda, rechazar a un vendedor insistente, reclamar nuestro asiento en el tren...) más que como una interiorización de los derechos de los demás como personas.

Si el objetivo de la educación inclusiva es desarrollar el sentido de comunidad dentro de la escuela para que se haga realidad en la sociedad, el modo de actuar asertivamente o de manera educada con los demás sólo para conseguir nuestros objetivos no funciona, porque en realidad por muy asertivos que seamos, los demás no tienen por qué ayudarnos a conseguir lo que queremos.

Vivir en sociedad precisamente es aprender a gestionar nuestros deseos con los de los demás, compartir un marco de acción y de valores y reconocer nuestra interdependencia como individuos. La defensa a ultranza de lo individual, aunque sea de manera habilidosa, jamás podrá ser, por definición social ni socializador.

Conclusión final: salto de lo psicológico a lo educativo

Las Habilidades Sociales son, como ya señalamos, reglas de comportamiento. Su uso va necesariamente ligado a otros fines, los cuales dependen de juicios éticos y políticos, de elecciones acerca de lo que debe ser la vida humana y lo que debe ser un sujeto. Que una persona sea habilidosa en sus relaciones con los demás no quiere decir que sea una persona con actitudes y comportamientos prosociales, pues eso depende del uso que se haga de esas habilidades (ej. Un tímido, un político sin escrúpulos, o el ámbito del conocimiento del cuerpo humano un torturador y un médico...). Por ello es nuestra responsabilidad plantearnos la noción de persona que queremos que “funcione” en nuestra sociedad para intentar fomentarlo a través de nuestras prácticas educativas.

Los efectos no calculados u ocultados de esta lógica cognitivo conductual son que personas que supuestamente tienen un déficit para relacionarse con los demás reciben instrucciones y ejemplos para comportarse de manera aún más asocial, es decir, tratando a los demás con respeto para conseguir sus fines. Tomar como norma de actuación en términos de ganancia-pérdidas la conducta del individuo conduce a una instrumentalización de las relaciones sociales, reducirlas a contrato. Esto ataca directamente el fundamento de toda sociedad, destruyendo las relaciones no sometidas a contrato que son precisamente las que forman el tejido social de cualquier cultura o sociedad.

No estamos proponiendo la eliminación de los programas de Habilidades Sociales, ya que como herramienta, dependen del uso que hagamos de ellos, pero sí afirmamos que es necesario un nuevo esfuerzo de reflexión. Y es que la falta de reflexión teórica es una constante en la promoción de cualquier valor educativo, hay un excesivo énfasis en las formas (dinámicas, cambio en la estructura de relación entre los compañeros...) que contrasta con una escasa reflexión sobre los contenidos.

Profundizar en la relación que existe entre los objetivos que queremos conseguir en la práctica educativa y los medios que diseñamos para ello. De lo contrario repetiremos errores como pretender construir la adaptación al medio social fomentando

el individualismo, lo que a nuestro parecer es como intentar apagar fuego añadiendo aceite.

Si la educación inclusiva quiere conseguir sus objetivos ha de reformular las propuestas de intervención de los Programas de Habilidades Sociales, o al menor complementarlas con otras herramientas educativas y enfoques para formar personas que interioricen la idea de “derechos de los demás” y no que aprendan a actuar “como si” los reconociesen.

Referencias bibliográficas

CABALLO, V. *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Ed. Siglo XXI de España, Barcelona, 1991.

RIESCO, M. “Habilidades Sociales en Adolescentes con Problemas de Adaptación Social”, *Educación y Futuro Digital*, 2005

ROCA, E. *Cómo mejorar tus Habilidades Sociales: Programa de Asertividad, Autoestima e Inteligencia Emocional*, Ed. ACDE, Valencia, 2005.



***Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los
estudiantes de Educación Social de la Universidad de Murcia***

***Approach to homophobia from the perspective of the Social
Education students at the University of Murcia***

Recibido el 10 de noviembre 2011

Aprobado el 22 de marzo de 2012

Francisca José Serrano Pastor¹

Universidad de Murcia.

fjserran@um.es

Antonia Gómez García

Universidad de Murcia.

antonia.gomez@um.es

Laura María Amat Muñoz

Universidad de Murcia.

lauramaria.amat@um.es

Alexandra López Gomis

Universidad de Murcia.

alexandra.lopez1@um.es

Resumen: En este trabajo presentamos un estudio en el que tratamos de hacer una aproximación a las creencias homófobas que manifiestan los jóvenes universitarios de la titulación de Educación Social de la Universidad de Murcia. Se ha utilizado un cuestionario semiestructurado que hemos elaborado recogiendo las diferentes dimensiones que pueden estar en la base de la conceptualización de las actitudes y creencias homófobas. El análisis de los resultados que hemos obtenido nos aporta unas interesantes conclusiones que enriquecen nuevos enfoques para una educación inclusiva, a pesar de que los mismos se centren únicamente en los estudiantes de Educación Social, por encontrarse esta investigación en la fase correspondiente al estudio piloto. No cabe duda, que los futuros profesionales de la educación son la principal herramienta para hacer efectiva una educación inclusiva para todos. Los

¹ Francisca José Serrano Pastor es Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (fjserran@um.es).

centros educativos, como espacios de socialización, deben brindar la posibilidad de hacer de la homosexualidad una oportunidad para la aceptación de la diversidad en una sociedad plural, cambiante y democrática como la nuestra.

Palabras Clave: Homofobia; Homosexualidad; Educación Inclusiva; Universidad; Educación Social.

Abstract: The present study focuses on the homophobic beliefs manifested by university students of Social Education at the University of Murcia. In this research, the authors use a semi structured questionnaire containing the different dimensions that underlie the conceptualization of homophobic attitudes and beliefs. Despite having focused exclusively on Social Education students in this phase of the pilot study, the analysis of the results obtained provide readers with interesting new findings that can enhance approaches to inclusive education. There is no doubt that the education professionals of the future are the way forward for ensuring effective inclusive education for all. Schools as social spaces, should strive to make homosexuality an opportunity for the acceptance of diversity in a pluralistic, democratic and changing society such as ours.

Keywords: Homophobia; Homosexuality; Inclusive Education; University Social Education.

Homosexualidad y homofobia en nuestra sociedad

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006), apuestan por una educación inclusiva en la que diversidad social y personal sea un paradigma que enriquezca el proceso educativo dentro y fuera de la escuela a lo largo de la vida. Es por ello, por lo que se pretende contribuir al desarrollo de una formación de calidad que vele para que ésta sea adquirida por todas aquellas personas que tengan una situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de sus circunstancias sociales, económicas, culturales y personales.

Estas recomendaciones de la Unión Europea fueron recogidas por el gobierno en el III Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España para el 2005-2006, incluyendo por primera y única ocasión de forma explícita al colectivo de gays y lesbianas; el Plan establece como uno de sus principales objetivos y metas clave:

Asegurar la igualdad de oportunidades y luchar contra la discriminación, propiciar el reconocimiento cultural y la participación social, siguiendo las estrategias europeas correspondientes, específicamente de las mujeres, inmigrantes, minorías étnicas, personas con discapacidad, personas que ejercen la prostitución, personas drogodependientes, personas con VIH/SIDA, homosexuales, transexuales y otras personas o grupos (pág. 21).

Es en esta fecha cuando el gobierno español aprueba el matrimonio homosexual, lo que supuso un importante logro institucional que redundó en la adquisición de otros derechos civiles fundamentales. Con estos logros puede percibirse que la homosexualidad se ha instaurado con normalidad y naturalidad en nuestro entorno. Sin embargo, esta normalidad/naturalidad sólo es aparente, ya que aún no se ha producido el cambio necesario en nuestra cultura e ideología que reconozca la identidad homosexual, al igual que la heterosexual, como un espacio presente en nuestra sociedad con plenos derechos (BORRILLO, 2001; HERNÁNDEZ y AGUILERA, 2007). En una sociedad democrática como la nuestra, todavía no han calado cultural e ideológicamente otras opciones diferentes a la heterosexual y otras familias distintas a la patriarcal. Nuestra sociedad, lamentablemente aún es heterosexista, patriarcal y homófoba (COLINA, 2009; FERNÁNDEZ, 2008; MAROTO, 2006); tan homófoba que, en ocasiones, evitamos pronunciarnos sobre la homosexualidad, respaldándonos en consideraciones éticas o en nuestro derecho de objeción de conciencia (GÓMEZ, 2007; PEINADO, 2007, 2009; QUILES *et al.*, 2003).

Una sociedad que rechaza o discrimina a las personas homosexuales -esto es, homófoba²-, está denegándoles el acceso a derechos y oportunidades de desarrollo

² Para GARCÍA VILLANOVA y FERNÁNDEZ JAMBRINA (1997: 2) *la homofobia es un temor irracional a ser gay, lesbiana o bisexual, pero también a tener contacto con personas con esta orientación sexual, de cualquier tipo o bajo cualquier*

humano. Como afirma GUZMÁN (1993) citada por MAROTO (2006: 24), existen diversas formas de discriminación:

Se tiene la idea de que sólo discrimina quien trata diferente a quienes son iguales, pero también discrimina quien trata igual a quienes son diferentes. No sólo discrimina quien tiene la intención de hacerlo, sino aquellos que sin pretenderlo realizan acciones con efectos discriminatorios, que, por lo general, se trata de expresiones inconscientes fundadas en prejuicios, mitos y estereotipos que llevan a un trato opresivo, desigual e injusto de una persona o grupo en razón de su identidad.

Aunque sea inconsciente y en determinados ámbitos, el ejercicio de la negación social a que determinadas minorías sexuales tengan la posibilidad de acceso a los derechos y a las oportunidades de su desarrollo humano implica, así mismo, el no reconocimiento de un espacio en el sistema educativo para la consideración de la identidad homosexual y la toma de conciencia de prácticas, valores, actitudes y creencias homófobas.

Aprobado el matrimonio homosexual en nuestro país, el colectivo de homosexuales albergó muchas esperanzas en la asignatura de Educación para la Ciudadanía que empezaría a impartirse durante el curso 2007-2008 en las escuelas, como un espacio curricular en el que trabajar por el reconocimiento de sus derechos en el seno de la comunidad; sin embargo, las críticas que se suscitaron en torno a los contenidos de esta asignatura mantienen hoy por hoy el debate abierto (PEINADO, 2007, 2009)³.

forma, e igualmente a sentir algún rasgo de la homosexualidad en uno mismo [...] La homofobia se desarrolla por los mismos mecanismos tanto en la población homosexual como en la heterosexual. No es únicamente un problema que ocurre en las relaciones de los heterosexuales con los homosexuales. Tampoco de estos últimos consigo mismos y con su grupo de referencia, sino que además es un problema de los heterosexuales entre sí y de cada uno para consigo mismo, que puede afectar profundamente a las relaciones con las personas tanto del mismo sexo como del otro sexo. En este sentido también se pronuncia NERMAN (2010).

³ Nos parece especialmente interesante el análisis comparativo que realiza Matilde PEINADO entre las críticas surgidas sobre los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, y los que se reflejan en los libros de texto como escenarios desde los cuales se puede profundizar en el trasfondo ideológico y cultural que está en la base del debate.

La escuela como un espacio de reconocimiento de la identidad homosexual

La educación es un derecho fundamental que, necesariamente, debe constituirse en el principal mecanismo que permita el desarrollo y formación de la persona con una ciudadanía activa en una sociedad democrática, plural y en continuo cambio; además, este objetivo debe trabajarse respetando las opciones personales que la alumna y el alumno vaya tomando a lo largo de su ciclo vital. No obstante, *no todos los individuos, por el mero hecho de tener acceso a la educación, tienen la posibilidad de disfrutar del espacio educativo para forjar libremente su personalidad. Éste es el caso de los y las estudiantes con sexualidad no normativa* (PULECIO, 2009: 30).

La escuela como uno de los primeros contextos de socialización, en la que los seres humanos nos enfrentamos a la vida y establecemos nuevas relaciones afectivas con personas no vinculadas directamente a la familia o al entorno más próximo, se torna en un espacio de expansión de nuestros prejuicios, rechazos y comportamientos discriminatorios; en ocasiones, incluso a manos de los propios educadores o de otros agentes de la comunidad educativa. Es en estos últimos casos, cuando la discriminación se expresa con más fuerza⁴ (PICHARDO, CASTAÑÓN, MARTÍN Y ROMERO, 2005).

La educación que vivimos en la familia y en la escuela, puede fomentar la homofobia, pero también es esta educación la que pensamos que puede constituirse en una de las mejores y más eficaces estrategias para ir instaurando progresivamente y de forma natural el reconocimiento de la homosexualidad en nuestra sociedad, produciéndose la necesaria transformación social en nuestra cultura y en nuestra ideología (GODOY, 2002; MAROTO, 2009; PEINADO, 2007; PLATERO 2007, 2008; PULECIO, 2009). La educación debe velar por hacer de las diferencias de orientación sexual una estrategia para la inclusión, el reconocimiento y la eliminación de cualquier manifestación homófoba:

La escuela necesita abordar tanto los distintos roles de mujeres y hombres en la sociedad, como la educación sexual en general y la diversidad sexual en concreto. Actualmente, no encontramos en el currículum referencias a la sexualidad, no hablamos de lesbianismo, homosexualidad, bisexualidad, ni transexualidad. Al no hacerlo estamos transmitiendo que es un tema tabú, que no es tan importante como otros que sí se enseñan en la escuela, y que los valores asociados a los hombres y la heterosexualidad son los dominantes, hasta el punto que parecen neutrales (PLATERO, 2007: 9).

Estamos apostando por una educación abierta para todos, esto es, por una educación inclusiva en la que todos los niños y niñas de una determinada comunidad

⁴ La discriminación puede manifestarse mediante expresiones verbales de carácter negativo hacia los homosexuales hasta comportamientos violentos, que incluso comportan agresiones físicas (GARCÍA VILLANOVA y FERNÁNDEZ JAMBRINA, 1997; GÓMEZ, 2007; PLATERO, 2007; PULECIO, 2009).

aprendan en convivencia independientemente de sus características personales, sociales, ideológicas o culturales. Una educación inclusiva que, por un lado, se base en una actitud de respeto profundo por las diferencias y comprometida con hacer de ellas una oportunidad para el aprendizaje y su desarrollo (ECHEITA Y SANDOVAL, 2002); y por otro, permita a todo alumno y alumna adquirir un aprendizaje profundo, entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive (Calvo DE MORA, 2006). PARA LAORDEN, PRADO Y ROYO (2006: 81) la educación inclusiva parte del principio de que ésta debe ir más allá de la escuela, afectando a la comunidad en su conjunto, *es mucho más que las actividades que se realizan en las aulas y en ella están implicados todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela (familias, barrio, medios de comunicación...)*.

Existen en España algunas experiencias muy interesantes de educación inclusiva que, al menos, podrían servir para definir las directrices mínimas de un proyecto educativo inclusivo donde las diferentes orientaciones sexuales tuvieran cabida. De todas estas experiencias, la que nos parece más relevante es el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CREA), elaborado por el Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona. Este Proyecto que va dirigido a centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, está basado en el *aprendizaje dialógico* al que ya hemos hecho referencia: reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, el barrio o el pueblo, mediante el diálogo; en palabras de FLECHA Y PUIGVERT (2002: 1) *el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos* (2011)⁵. Desde este planteamiento, se seguirían además las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2006), sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente que, en el contexto de una educación afectivo-sexual abierta para todos, se podrían trabajar desde transdisciplinariedad las competencias lingüística, cívica y social.

Las creencias homófobas desde la perspectiva de estudiantes de Educación Social de la Universidad de Murcia

Los resultados que mostramos en las líneas siguientes forman parte de otros más globales que estamos obteniendo del alumnado de diversas titulaciones vinculadas a la educación. Aunque parciales, estos resultados nos parecen especialmente interesantes por haber sido obtenidos de los futuros educadores sociales, profesionales

⁵ En la dirección <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique8> (1996-2011), *Educación en valores. Educación para el desarrollo*, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), Education Internacional y FETE-UGT a través de Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo (ISCOD), encontramos algunos recursos muy interesantes para la puesta en marcha de programas afectivo sexuales que se están llevando a cabo en diferentes comunidades autónomas de nuestro país, y que podrían contemplarse en un Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Entre este material se existe información y nos permite llegar al enlace del proyecto italiano *Schoolmates* contra el bullying homófono en la escuela, financiado por la Comisión Europea y el programa Dapne II.

muy importantes para hacer realidad cualquier proyecto de educación inclusiva por su carácter dialógico.

¿Cómo hemos recogido la información?

La recogida de información la hemos realizado mediante un cuestionario semiestructurado, cuya elaboración se ha basado tanto en las directrices que los expertos en metodología sugieren para ello⁶, como en la revisión de las fuentes teóricas e investigaciones en esta línea de trabajo⁷. El cuestionario consta de un total de 49 preguntas, las cuales hacen referencia a las siguientes dimensiones: *características personales y académicas, experiencias sobre el conocimiento de la homosexualidad, creencias homófobas* (concepción de la homosexualidad, comportamiento sexual, trabajo, familia, educación y socialización) y *estrategias educativas para prevenir la homofobia*.

El cuestionario ha sido aplicado siguiendo las mismas instrucciones por parte del equipo de investigación en media hora de clase por grupo, que gentilmente nos han cedido los profesores implicados. Su cumplimentación ha sido voluntaria, al tiempo que se les ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de los resultados. En este sentido comentar que tan sólo un alumno no ha querido colaborar.

¿De quiénes hemos recogido la información?

El conjunto de estudiantes que ha cumplimentado el cuestionario lo forma un total de 213, de los cuales un 85,4% son chicas y un 14,6% chicos; cuyas edades oscilan entre los 18 y los 44 años, con una edad media de 21,8 años (Desv. típ.= 4,38) (Tabla 1). Más de un 86% se encuentra soltero, un 4,2% casado, un 0,5% separado o divorciado y un 9% convive con su pareja. Por curso, los estudiantes se distribuyen según se plasma en la Tabla 1.

Tabla 1. Edad de los estudiantes y curso que realizan

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Curso	Frecuencia	Porcentaje
18 a 25 años	189	88,7	1º	75	35,2
26 a 35 años	19	8,9	2º	84	39,4
36 a 44 años	5	2,3	3º	54	25,4
Total	213	100,0	Total	213	100,0

⁶ Para la elaboración del cuestionario nos hemos basado en las recomendaciones que hacen autores tales como CASAS, GARCÍA y GONZÁLEZ (2006); DEL RINCÓN, ARNAL, LATORRE y SANS (1995); GILLHAM (2000); GÓMEZ (1990); OPENHEIM (1994); RUIZ, IZQUIERDO y PIÑERA (1998); SERRANO PASTOR (2008); VISAUTA (1989).

⁷ Entre estas fuentes e investigaciones, destacamos las realizadas por BAILE (2007); ESPAÑA (2001); FACCIOLI y RIBEIRO (2003); GARCÍA VILLANOVA (1997); GISMERO, BEN-BOUCHHTA y SAN MIGUEL (2008); GODOY (2002); GRANADOS, TORRES y DELGADO (2009); MEANA (2009); SERRANO, CASELLES y HERNÁNDEZ (2003); SORIANO (1995).

¿Cuáles son las propias concepciones que manifiestan los estudiantes sobre determinados comportamientos, estereotipos, temores, actitudes y creencias en torno a la homosexualidad?

Para un 98,6% de los estudiantes de Educación Social ser homosexual o tener sentimientos homosexuales es normal, y que las relaciones homosexuales son igual de satisfactorias que las relaciones heterosexuales (88,9%). Ser homosexual, es para un 31,8% la persona, tanto que lo manifiesta abiertamente, como la que tiene pensamientos homosexuales; no está de acuerdo con ello un 68,2%. Algunos de ellos comentan que los pensamientos homosexuales pueden formar parte de las fantasías sexuales de cualquier heterosexual.

Prácticamente ocho de cada diez alumnos está en desacuerdo en considerar que es la persona la que elige por sí misma su orientación sexual; esto es, según esta proporción, nadie nace homosexual o heterosexual (78,1%) –un 21,9% si lo cree así. Si bien la gran mayoría de estudiantes muestra su desacuerdo en pensar que hay dos clases de personas homosexuales, por causa natural y por vicio (88,7%), existe un 11,3% que está de acuerdo con esta afirmación.

Prácticamente todos los estudiantes, un 99,1%, manifiesta su total desacuerdo en considerar la homosexualidad como una enfermedad mental; así como que las personas con esta orientación sexual deban ir al psicólogo/psiquiatra para que se conviertan en heterosexuales. Aunque sea poco significativa su presencia, aún existen alumnos que se posicionen en todo lo contrario: uno de cada cien alumnos cree que la homosexualidad es una enfermedad mental y que quien la “padece” debe acudir al psiquiatra o al psicólogo para “curarse”.

Respecto a las “causas” de la homosexualidad, los encuestados descartan de sus creencias por un lado, que ésta se deba a una inadecuada crianza o a problemas familiares (99,5%), y por otro, a la imposibilidad de mantener relaciones socioafectivas con personas de diferente sexo al suyo (96,7%).

Un 34,4% de los estudiantes está de acuerdo en considerar que la homosexualidad, en estos momentos, se encuentra de moda. Algunos de estos estudiantes matizan que a ello contribuye, en gran medida, el éxito de audiencia de ciertos programas televisivos etiquetados como telebasura. Tales programas, bien a través de sus temas o de sus protagonistas, están vertiendo una imagen de las personas homosexuales con un estilo de vida deseable socialmente o muy popular. Lo lamentable, afirman, es que la imagen que dan en muchos casos de las personas homosexuales, responda a estereotipos alejados de la realidad, que no están haciendo ningún bien al colectivo homosexual.

A pesar de esta “moda” percibida por algunos de nuestros estudiantes, éstos se hayan divididos al mostrar su grado de acuerdo respecto a si, actualmente, las personas homosexuales se sienten en libertad de mostrar abiertamente su condición sexual: un 51% estima que no, y el resto que sí. En su opinión, otra cosa diferente es que lo hagan. Por ello, solamente un 3,3% cree que, hoy por hoy, los jóvenes homosexuales declaran abiertamente su homosexualidad, mientras que un 96,7% piensa lo contrario; sin embargo, el espacio de la amistad entre ellos facilita que los chicos y chicas homosexuales reafirmen explícitamente su orientación sexual.

Todos los estudiantes encuestados, muestran su desacuerdo en considerar que las personas homosexuales deban expresar sus sentimientos en privado; para ellos, la expresión de tales sentimientos en público no daña la imagen de la sociedad en la que viven.

Siete de cada diez alumnas y alumnos perciben que las personas homosexuales no están integradas socialmente. Pero las valoraciones que hacen sobre ellos mismos, distan mucho de lo que perciben de la sociedad. El alumnado de Educación Social se muestra unánimemente en desacuerdo en considerar la homosexualidad como un mal social que debiera ser erradicado; al igual que un 98,6% disiente en estimar a las personas homosexuales como ciudadanos de segunda categoría; este mismo porcentaje piensa que éstas deben tener los mismos derechos que el resto de personas con otras orientaciones sexuales.

La realidad homosexual es bien conocida por casi un 74% de los estudiantes, ya que sólo un 26% manifiesta no tener una auténtica amistad con una persona homosexual. Más de un 98% de los alumnos cree que no es cierto que los homosexuales traten de seducirte si mantienes una amistad con ellos, ni que tengas que evitar el contacto físico y dormir o ducharte con ellos por sentirse acosados o violentados. Nueve de cada diez estudiantes no están de acuerdo en que a las personas homosexuales les obsesione el sexo más que a las heterosexuales, al igual que no lo están con la creencia de que aquéllas se exciten con todas las personas de su mismo sexo.

Prácticamente la totalidad del alumnado (98,6%) discrepa en que tenga que comportarse de forma diferente ante una persona homosexual; si bien dos de cada diez crea que si te juntas con ellas, las demás juzgarán y opinarán que eres una de ellas.

Un 77% de los estudiantes no piensa que a las personas homosexuales se las distinga con facilidad; el 23% si lo cree, en muchos casos por su apariencia afeminada o masculinizada. En cualquier caso, un 13% de este grupo reducido de estudiantes opina que no siempre el hombre afeminado o la mujer masculinizada son homosexuales. Al igual que con este estereotipo, nueve de cada diez alumnos no están de acuerdo con este otro: los niños que juegan con muñecas son mariquitas, las niñas que juegan al fútbol marimachos. Algo menor es la proporción de quienes niegan que, en las

relaciones de pareja homosexuales, una persona asuma el rol de hombre y la otra de mujer (79,9%).

Los estudiantes de Educación Social aceptan con normalidad la nueva arquitectura familiar generada con el matrimonio homosexual y su rol como madres y padres. Prácticamente la totalidad de los estudiantes está en desacuerdo en que: las personas homosexuales nunca serán felices porque no pueden formar una auténtica familia (95,3%), las relaciones homosexuales no deberían producirse porque no están orientadas a la procreación (98,1%), las personas homosexuales no deberían ser padres o madres (95,8%), y los hijos e hijas de homosexuales también se vuelven homosexuales (98,6%). Por último, un 87,3% no cree que los matrimonios homosexuales estén destruyendo a la familia tradicional (87,3%); por el contrario están enriqueciéndola conviviendo en una sociedad democrática con otras estructuras y dinámicas familiares alternativas.

Prácticamente la mitad de los estudiantes estima que está de acuerdo en que la homosexualidad limita las posibilidades de encontrar un empleo (46,7%); sin embargo, nueve de cada diez alumnos consideran que están en desacuerdo en que las personas homosexuales se encuentran mejor dotadas para ejercer profesiones artísticas (92,9%), a pesar de los medios de comunicación nos transmitan esta imagen de ellas. Por otra parte, la totalidad del alumnado discrepa en que los homosexuales no deban tener un trabajo de responsabilidad; como cualquier persona, son capaces de ello.

Ocho de cada diez estudiantes de Educación Social perciben que la integración escolar de los niños y jóvenes con una orientación sexual no normativa continúa siendo problemática en la actualidad. Casi la totalidad (99,5%) muestra su desacuerdo en pensar que las personas homosexuales no deberían dedicarse profesionalmente a la educación, al igual que consideran que un educador o educadora homosexual no es un mal ejemplo para el alumnado, aunque éste sea de corta edad (98,6%); incluso, van más allá al opinar que los educadores homosexuales pueden enriquecer a los alumnos y alumnas en multitud de valores y actitudes positivas (90,0%). En cuanto a la afirmación de si los educadores homosexuales pueden contribuir a que la homofobia se exprese y reproduzca con más fuerza en el ámbito educativo, ocho de cada diez estudiantes encuestados se posicionan en desacuerdo. Del mismo modo, un 97,2% no cree en absoluto que la divulgación de información positiva sobre la homosexualidad incite a que las personas opten por esta orientación sexual.

Muchos estudiantes, con unas u otras propuestas, apuntan la necesidad de una formación afectivo-sexual, donde la diversidad sexual sea trabajada de manera normalizada o natural. Las propuestas más interesantes que hacen los alumnos de Educación Social para desarrollar en los centros de educación infantil, primaria y secundaria a nivel formal con toda la comunidad educativa son:

-
- Talleres de sensibilización sobre la educación sexual, en las que se informe sobre la diversidad sexual (83%).
 - Charlas, debates, mesas redondas y actividades similares en las que se de a conocer la identidad homosexual (80,2%).
 - Elaborar y difundir material para una educación afectiva-sexual, en la que las orientaciones sexuales minoritarias tengan el mismo peso que la heterosexual (59%).
 - Trabajar por el desarrollo de un lenguaje inclusivo, no discriminatorio, para hacer referencia a la diversidad sexual (51,4%).
 - Tratar la homofobia desde la perspectiva de la transdisciplinariedad integrándola en el desarrollo de otros contenidos curriculares como la educación para la paz, la educación en valores, la educación para la ciudadanía, la educación para la convivencia, educación para la tolerancia, etc. (27,8%).
 - Asesoramiento a madres y padres de alumnos con una sexualidad no normalizada (11,7%).
 - Desarrollar actividades en las que las propias personas homosexuales relaten sus experiencias vitales (2,6%).

A modo de conclusión. Propuestas de mejora

A excepción de una presencia escasamente significativa (dos de cada cien, aproximadamente), los resultados nos muestran que, en general, los estudiantes de Educación Social de la Universidad de Murcia, no sólo tienen los conocimientos suficientes sobre la diversidad sexual, sino también los valores, actitudes, creencias... necesarios para poder desarrollar en un futuro próximo el trabajo práctico que haga posible una educación afectivo-sexual en los centros educativos, desde un planteamiento inclusivo. Estos resultados muestran una evolución muy positiva con respecto a los que hallamos en el estudio realizado durante el curso 2002/03 (SERRANO, CASELLES Y HERNÁNDEZ, 2003).

No sólo es conveniente enriquecer estos resultados con los que nos aporten los estudiantes del resto de titulaciones vinculadas a la educación, haciendo comparaciones entre ellos. Sería interesante contar con la opinión del profesorado y de las madres y padres de educación infantil, primaria y secundaria. Nos gustaría, además reflexionar y discutir estos resultados con una representación de los propios encuestados para enriquecerlos, y para mejorar el diseño del propio cuestionario, el cual nos proponemos, por otra parte, someterlo a un proceso de validación. También deberíamos profundizar en los análisis descriptivos realizados, aplicando otras técnicas descriptivas bivariadas y, por supuesto técnicas analíticas de carácter inferencial.

Referencias bibliográficas

BAILE AYENSA, J. I. *Estudiando la homosexualidad: teoría e investigación*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2007.

BORRILLO, D. *Homofobia*, Bellaterra, Barcelona, 2001.

CALVO DE MORA, J. “Concepto y aplicación de la educación de la educación inclusiva”, *Educación social*, nº 32, 2006, págs. 107-117.

CASAS, J.; GARCÍA, J.; GONZÁLEZ, F. “Guía técnica para la construcción de cuestionarios”, *Odiseo*, nº 6, 2006. Extraído el 15 de enero de 2011, de http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm

COLINA, C. “La homofobia: heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual”, *Razón y Palabra*, nº 67, 2009. Extraído el 18 de diciembre de 2010, de <http://www.razonypalabra.org.mx>

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Dykinson, Madrid, 1995.

ECHEITA, G.; SANDOVAL, M. “Educación inclusiva o educación sin inclusiones”, *Revista de Educación*, nº 327, 2002, págs. 31-48.

ESPAÑA, A.; GUERRERO, J. M.; FARRÉ, J.; CANELLA, S. “La homofobia en el medio universitario. Un estudio empírico”, *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiátrica de Enlace*, nº 57, 2001. Extraído el 15 de diciembre de 2010, de <http://www.editorialmedica.com/archivos/cuadernos/articul4cuadernumer57.pdf>

FACCIOLI, A. M.; RIBEIRO, C. “La educación sexual en lo cotidiano de la escuela”, *Educar*, nº 31, 2003, págs. 67-85.

FERNÁNDEZ BAJATIERRA, L. “Homofobia sin "taPPujos"”, *Cuadernos para el Diálogo*, nº 28, 2008, págs. 34-37.

FLECHA, R.; PUIGVERT, L. “Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa”, 2002. Extraído el 1 de marzo de 2011, de http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf

GARCÍA VILLANOVA, F.; FERNÁNDEZ JAMBRINA, L. (Coords.) *Investigación sobre las Actitudes hacia la Homosexualidad en la Población Adolescente Escolarizada de la Comunidad de Madrid*. COGAM (Colectivo de Lesbianas y Gays de Madrid), 1997. Extraído el 15 de febrero de 2011, de

http://www.cogam.org/_cogam/archivos/1437_es_Investigaci%C3%B3n%20sobre%20las%20actitudes%20hacia%20la%20homosexualidad.PDF

GILLHAN, B. *Developing a Questionnaire*, Continuum, Londres, 2000.

GISMERO GONZÁLEZ, E.; BEN-BOUCHHTA DEL VIEJO, S.; SAN MIGUEL FLORES, L. “Análisis de la homofobia en el entorno universitario madrileño”, *Miscelánea Comillas: Revista de Teología y Ciencias Humanas*, nº 66 (129), 2008, págs. 511-525.

GODOY, A. (Coord.) *Una aproximación a la homofobia desde la perspectiva de jóvenes gays y lesbianas de Madrid*, Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid, Madrid, 2002.

GÓMEZ, J. “Metodología de encuesta por muestreo”, *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Coords.), Universidad de Murcia, Murcia, 1990, págs. 239-310.

GÓMEZ, M. M. “Violencia, homofobia y psicoanálisis: entre lo secreto y lo público”, *Revista de Estudios Sociales*, nº 28, 2007, págs. 72-85.

GRANADOS COSME, J. A.; TORRES CRUZ, C.; DELGADO SÁNCHEZ, G. “La vivencia del rechazo en homosexuales universitarios de la Ciudad de México y situaciones de riesgo para VIH/SIDA”, *Salud Pública de México*, nº 51 (6), 2009, págs. 482-489.

HERNÁNDEZ, C.; AGUILERA, E. “La homofobia desde el Estado y la sociedad, atenta contra los derechos humanos”, *ICEV Revista d'estudis de la violència*, 3, 2007. Extraído el 11 de diciembre de 2010, de <http://www.icev.cat>

LAORDEN, C.; PRADO, C.; ROYO, P. “Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos”, *Pulso*, nº 29, 2006, págs. 77-93.

MAROTO, A. L. *Homosexualidad y Trabajo Social. Herramientas para la reflexión e intervención profesional*, Siglo XXI de España Editores, Madrid, 2006.

MEANA PEÓN, R. “Por sentir distinto: adolescentes homosexuales ante la homofobia”, *Padres y madres*, nº 325, 2009, págs. 12-16.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. SECRETARÍA DE ESTADO DE POLÍTICA SOCIAL. *III Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2005-2006*, Aprobado por el Consejo de Ministros en su reunión de ocho de septiembre de 2005.

NEMAN DO NASCIMENTO, M. A. “Homofobia e homofobia interiorizada: produções subjetivas de controle heteronormativo?”, *Revista de Pensamento e Investigação Social*, nº 17, 2010, págs. 227-239.

OPPENHEIM, A.N. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Management*, Continuum, Londres, 1994.

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, *Diario Oficial de la Unión Europea de 30/12/2006*, págs. 10 -18.

PEINADO, M. “Educación para la ciudadanía. ¿Pensar la homosexualidad en clave educativa?”, *Revista de Antropología Experimental*, nº 7, 2007, págs. 185-204.

PEINADO, M. “En torno a la homosexualidad en Educación para la Ciudadanía”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, nº 8, 2009, págs. 67-73.

PICHARDO, J. I.; CASTAÑÓN, S.; MARTÍN, N.; ROMERO, M. “Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas”, *Trabajo Social Hoy*, 46, 2005, págs. 61-106.

PLATERO MÉNDEZ, R. “¡¡Maricón el último!! Docentes que actuamos ante el acoso escolar”, *Revista d'Estudis de la Violència*, nº 3, 2007, págs. 1-14.

PLATERO MÉNDEZ, R. “La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: algunas voces desde Rivas Vaciamadrid”, *Información Psicológica*, nº 94, 2008, págs. 71-83.

PULECIO, F. M. “Entre la discriminación y el reconocimiento: las minorías sexuales en materia de educación”, *Revista Via Iuris*, nº 7, 2009, págs. 29-41.

QUILES, M.-N.; BETANCOR, V.; RODRÍGUEZ, R.; RODRÍGUEZ, A.; COELLO, E. “La medida de la homofobia manifiesta y sutil”, *Psicobema*, nº 15 (2), 2003, págs. 197-204.

RUIZ, J.; IZQUIERDO, M.; PIÑERA, J. T. “El cuestionario estructurado como herramienta básica para la evaluación de las instituciones documentales”, 1998. Extraído el 20 de diciembre de 2010, de <http://fesabid98.florida-uni.es/Comunicaciones/j_ruizl/j_ruiz1.htm>

SERRANO PASTOR, F. J.; CASELLES, J. F.; HERNÁNDEZ, E. “Creencias y actitudes homófonas de los jóvenes universitarios de la Región de Murcia”, ponencia

presentada en las *III Jornada Estatales de Jóvenes contra la Homofobia*, Puerto Lumbreras, Murcia, España, 2003.

SERRANO PASTOR, F. J. “El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la Investigación sobre Educación Matemática”, ponencia presentada al *Seminario Permanente sobre La Investigación en Didáctica de las Matemáticas*, Sociedad Extremeña de Educación Matemática Ventura Reyes Prósper y Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, Badajoz, España, 2002.

SORIANO, E. S. “Estado actual de la investigación sobre la homofobia”, *Estudios de Psicología*, nº 54, 1995, págs. 59-72.

VISAUTA, B. *Técnicas de Investigación Social I: Recogida de datos*, PPU, Barcelona, 1989.



Resultados de la adaptación del EEES en España: un análisis de las asignaturas piloto en el periodo 2003-2007

Results of the adaptation of the EEES in Spain: an analysis of the pilot subjects in period 2003-2007

Rubén Arriazu Muñoz

Universidad de Extremadura
rarrriazu@unex.es

Recibido el 10 de noviembre 2011
Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: En la actualidad el proceso de adaptación y/o armonización de las estructuras universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye el elemento central de la política educativa universitaria en España. En base a esta consideración, se presentan los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE), investigación que ha analizado la evolución e incidencia de las asignaturas piloto adaptadas bajo el nuevo formato suscrito en la Declaración de Bolonia. El propósito ha sido obtener una visión integral y sistemática de los proyectos experimentales que guían el proceso de convergencia antes de su culminación, prevista para el próximo 2010.

Palabras Clave: Política Educativa; Espacio Europeo de Educación Superior; Proceso de Bolonia; Convergencia Europea.

Abstract: The current adaptation and or harmonization of university structures in response to the European Higher Education Area (EHEA) constitute an essential core within educational policy in Spain. Assuming this question, results of the European Convergence National Survey (ECNS), an inquiry conducted to measure the evolution and potentialities of the courses adopted under the Bologna Declaration requirements, are presented. The aim is to establish a systematic understanding of the experimental subjects which has led to the convergence process during the transitory period, which ends in 2010.

Keywords: Educational policy, European Higher Education Area, Bologna Process, European Convergence.

Introducción

España, al igual que el resto de Estados signatarios de la Declaración de Bolonia (1999), afronta un periodo de adaptación y/o transición hacia un nuevo modelo universitario. La inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que en clave internacional puede leerse como la internacionalización de los sistemas universitarios (MICHAVILA, 2005: 3), supone un importante proceso de cambio respecto al modelo ortodoxo. Su justificación remite a la interacción directa con una nueva sociedad que se caracteriza por la búsqueda de una identidad cultural europea, y unos valores sociales y éticos capaces de adaptarse a los cambios socioeconómicos y tecnológicos (PAGANI, 2002: 4-6).

La educación en la Sociedad del Conocimiento implica retos y modificaciones formativas que van más allá de los planteamientos ortodoxos vigentes. Los analfabetos del Siglo XXI no serán los que no pueden leer y escribir, sino quienes no pueden aprender, desaprender y volver a aprender². (VALLE, 2006: 442). En base a esta atribución, las instancias políticas europeas promueven e incentivan desde el año 2000¹ la formación y aprendizaje a lo largo de la vida –*longlife learning*– como forma de estimular y/o regenerar las competencias y aptitudes de los ciudadanos europeos (COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2001: 40).

En el caso de España, los nuevos planes de titulaciones van a tener que asumir una importante transformación, tanto en la forma como en los contenidos (BAS MARTIN 2006: 112). Uno de los principales desafíos del EEES es establecer un pensamiento pedagógico centrado en el alumno (DUMORT, 2002: 292), lo que a su vez implica un cambio sustancial en la actitud del alumno respecto a la docencia (BAS MARTÍN, 2006: 114).

Con la aprobación de la Declaración de Bolonia en 1999 da comienzo un periodo transitorio de ajustes y reformas estructurales. En el caso de España, los órganos gubernativos, junto con la ayuda de las universidades, definieron un modelo normativo regulador¹ acorde a las disposiciones armonizadoras preestablecidas en Europa. Con ello, las instituciones universitarias españolas incorporaron dentro de su política interna nuevas acciones para fomentar y promover el proceso de convergencia. Una de las más representativas fueron las asignaturas piloto adaptadas al EEES impartidas bajo el sistema de créditos ECTS² –*European Credit Transfer System*–. Estas iniciativas impulsadas de forma voluntaria por cada universidad a partir de 2003, han

¹ Sobre esta cuestión, las disposiciones legislativas más representativas aprobadas hasta el momento en España han sido los siguientes Reales Decretos: RD 55/2005, RD 56/2005, RD 1509/2005, y RD 1393/2007.

² El sistema de créditos ECTS es la unidad de medida que regula los estudios universitarios en el EEES. Su objetivo es crear un marco lógico unitario para unificar la dedicación del alumno en cada materia.

supuesto la primera aplicación práctica en el aula de las tesis del formato universitario que entrará en vigor el próximo 2010.

Teniendo en cuenta la importancia que suponen estos proyectos experimentales para conocer el compromiso adquirido con el proceso de Bolonia en España, se presentan a continuación los datos más relevantes de la Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE), estudio que examinó el total de asignaturas piloto impulsadas en el periodo 2003-07. El propósito de indagación ha sido obtener una perspectiva global y sistemática de cómo ha ido evolucionando el proceso de adaptación al EEES en las diferentes universidades, titulaciones y áreas de conocimiento dentro del ámbito español.

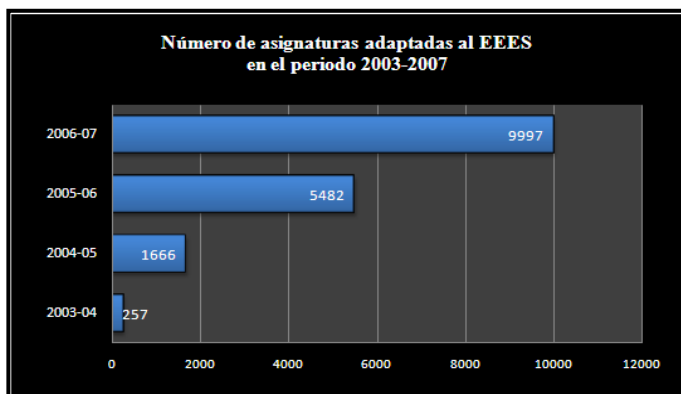
Nota metodológica

En lo que atañe al diseño metodológico, la ENCE contempló el territorio nacional como ámbito del objeto de estudio, definiendo su muestra sobre la totalidad de instituciones universitarias en España. Esta información, obtenida a partir de los datos publicados anualmente por el Instituto Nacional de Estadística (INE), data a fecha 1 de Enero de 2007 un total de 71 universidades en España. Por su parte, el índice de participación de dicho estudio contó con la colaboración de un total de 51 universidades, lo que en términos porcentuales supone un 71,8% sobre el total de universidades en España. El trabajo de campo se llevó a cabo del 1 de abril al 31 de mayo de 2007.

Resultados descriptivos

Las cifras absolutas registradas durante los cuatro cursos académicos analizados (2003-2007) revelan el progresivo y significativo incremento del número de asignaturas piloto impulsadas a lo largo de este periodo. De las 257 iniciativas experimentales del curso 2003-04, se pasó a las 1666 en 2004-05, y subsiguientemente, a las 5482 y 9997 de los cursos 2005-06 y 2006-07. Esta secuencia permite constatar varios aspectos interesantes relativos al proceso de convergencia. Verbigracia, pese al tímido comienzo constatado en los dos primeros años, resulta remarcable el aumento en la oferta de 2004-05 -más de un 500%-, el cual coincide en el tiempo con la aparición de los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, referentes legislativos que constituyen la primera normativa específica en materia de EEES en España.

Gráfico I: Evolución de las asignaturas piloto adaptadas al EES en España según área de conocimiento en el periodo 2003-07



Desagregando esta información según el área de conocimiento de pertenencia, durante el curso académico 2003-04, las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales abarcaron un 63,8% del total de la oferta de asignaturas piloto en el contexto español, seguido respectivamente de las áreas Técnicas, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud.

Cuadro I: Evolución de las asignaturas piloto adaptadas al EES en España según área de conocimiento en el periodo 2003-07

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	2003-2004	%	2004-2005	%	2005-2006	%	2006-2007	%
Humanidades	99	38,52	408	24,49	1048	19,12	1519	15,19
Ciencias Sociales	65	25,29	526	31,57	1753	31,98	3362	33,63
Técnicas	51	19,84	319	19,15	1464	26,71	3145	31,46
Ciencias Experimentales	32	12,45	352	21,13	824	15,03	1323	13,23
Ciencias de la Salud	10	3,89	61	3,66	393	7,17	648	6,48
TOTAL	257	100	1666	100	5482	100	9997	100

Fuente: Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE)

Según corrobora el Cuadro I, esta misma tendencia se proyecta en el siguiente curso 2004-05 con ligeras variaciones porcentuales, generadas en buena parte, gracias al incremento en la oferta total de asignaturas piloto respecto al curso académico anterior.

El año 2005-06, en cambio, presenta un repunte significativo en el área Técnica en detrimento de las áreas de Humanidades y Ciencias Experimentales, que pasan a ocupar el tercer y cuarto puesto respectivamente en la distribución porcentual de las asignaturas piloto. Este giro en la oferta se hace extensible al curso 2006-07, donde el mayor incremento, en términos absolutos, se localiza en las áreas de Ciencias Sociales y Técnica que acaparan un 65,1% del total de asignaturas piloto adaptadas al EEES en España.

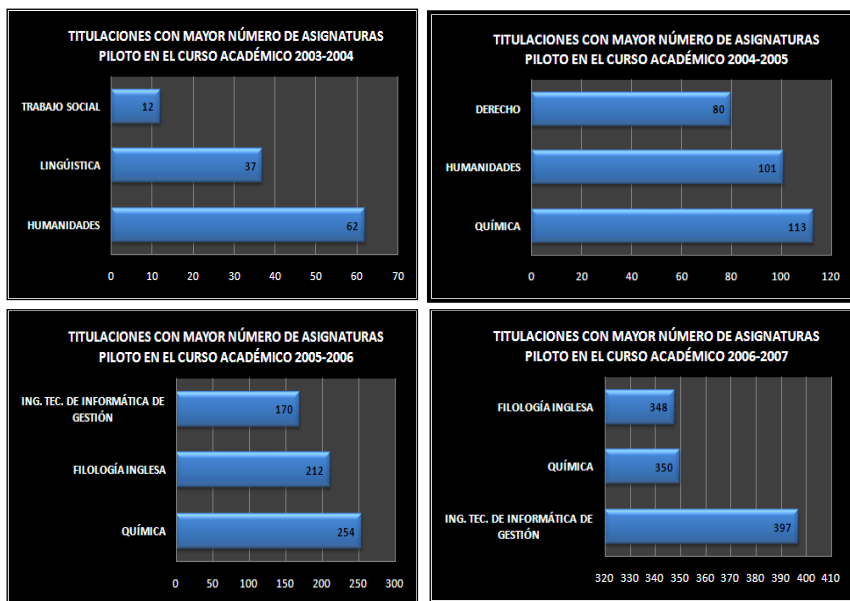
Sintetizando acerca del comportamiento de las asignaturas piloto en España según el área de conocimiento de conviene precisar:

- ✚ El área de Ciencias Sociales es la que aglutina, por término medio, un mayor número de asignaturas piloto entre los planes de estudio de sus titulaciones durante el periodo 2003-07.
- ✚ El área de Ciencias de la Salud presenta el porcentaje más bajo, por término medio, en la oferta de asignaturas piloto en el periodo 2003-07.
- ✚ El número de asignaturas piloto impulsadas desde el área de Humanidades alberga un incremento positivo durante todo el periodo analizado, empero, este área pierde cierto grado de significatividad en relación a la distribución porcentual de la oferta total a partir de la segunda mitad del periodo analizado (2005-07).
- ✚ El área Técnica manifiesta, en líneas generales, una tendencia progresiva y similar al área de Humanidades, aunque con una mayor correspondencia porcentual sobre la oferta total de asignaturas piloto en el periodo analizado.
- ✚ El área de Ciencias Experimentales registra el mayor incremento porcentual en relación al número de asignaturas piloto durante el curso 2004-05 para, posteriormente, mantener un ritmo de crecimiento más pausado y acorde al porcentaje total de la oferta de asignaturas piloto en España⁴.

Descendiendo a un nivel más específico, es momento ahora de enunciar las titulaciones académicas con mayor número de asignaturas adaptadas entre sus planes de estudio. Si bien durante la primera mitad del periodo analizado las asignaturas piloto se concentraron en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, seguidamente, se tratará de profundizar acerca de qué titulaciones explican esta tendencia. Específicamente en el curso académico 2003-04, las disciplinas con un mayor número de iniciativas dentro de sus planes de estudio correspondió a los títulos de Humanidades, Lingüística y Trabajo Social. Estas 116 asignaturas experimentales conformaron un 43,2% de la oferta total de asignaturas piloto ofertadas durante la primera convocatoria aprobada en España, lo

que denota la concentración inicial de este tipo de proyectos en titulaciones y/o universidades muy específicas.

Gráfico II: Evolución de las asignaturas piloto adaptadas al EEES en España según la titulación académica en el periodo 2003-07






Fuente: Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE)

El curso académico 2004-05, sin embargo, registra unos datos absolutos muy superiores respecto al año anterior, donde los títulos de Derecho, Humanidades y Química, con un total de 80, 101 y 103 asignaturas piloto respectivamente, alcanzaron las mayores cotas hasta el momento. Esta tendencia se prolonga sucesivamente en la segunda mitad del análisis (2005-07), ahora bien, serán los títulos de Química, Filología Inglesa e Ingeniería Técnica de Informática de Gestión los que aglutinen un mayor número de asignaturas piloto por titulación en el total nacional.

A la luz de los datos descritos en el Gráfico II, es importante subrayar lacónicamente las siguientes consideraciones relativas al análisis de las asignaturas piloto adaptadas al EEES y los planes de estudio desde los que se llevan a la práctica:

- Las titulaciones circunscritas a las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales han registrado durante el primer periodo del análisis (2003-05) el mayor volumen de asignaturas piloto del ámbito nacional. Específicamente, esta

tendencia se concentró en los títulos de Humanidades, Derecho, Trabajo Social y Lingüística.

-  Estableciendo una media aritmética de las asignaturas piloto ofertadas durante el periodo 2003-07, la titulación de Química ha constituido el principal referente albergando la mayor y progresiva oferta de asignaturas piloto en el ámbito nacional, especialmente, durante los cursos 2004-05 y 2005-06.
-  El repunte del área Técnica constatado anteriormente se materializó de forma explícita en la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión, plan de estudios que comienza a cobrar cierta relevancia en el curso 2005-06, para un año más tarde, consolidarse como la titulación con mayor oferta de asignaturas piloto en España.
-  El progresivo número de asignaturas piloto en las distintas titulaciones y universidades españolas cristalizó en una reducción paulatina de la representatividad porcentual de la oferta en los planes de estudio con mayor número de asignaturas adaptadas al EEES.

Ranking de las universidades españolas en términos de oferta

La adaptación al EEES es un proceso ciertamente complejo que abarca dimensiones conceptuales, metodológicas y empíricas aplicables en última instancia por el profesorado en el aula. Dado el alto grado de indeterminación político-normativa que caracterizó los primeros años del periodo de convergencia, las asignaturas piloto constituyen la acción específica que pone en práctica las interpretaciones del nuevo modelo universitario en España.

El cometido ahora será examinar estadísticamente los datos de las universidades que han acaparado una mayor oferta de este tipo de asignaturas durante el periodo 2003-2007. Esta propuesta analítica pondrá de manifiesto las instituciones que han adquirido un mayor compromiso en el aula durante este periodo transitorio. Para desarrollar esta tarea se ha elaborado un ranking anual de las cinco universidades con mayor número absoluto de asignaturas piloto ofertadas en España.

Tabla I: Ranking de universidades en el curso académico 2003-2004

	CURSO ACADÉMICO 2003-04	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	52	20,23
2	UNIVERSIDAD DE VALENCIA	36	14,01
3	UNIVERSIDAD DE ALICANTE	31	12,06
4	UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN	30	11,67
5	UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	22	8,56

Fuente: ENCE

Los resultados de la Tabla I sitúan a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, con un total de 52 asignaturas piloto ofertadas en cabeza de la lista de universidades españolas con mayor oferta de estudios adaptados al EEES en el curso 2003-2004. En términos porcentuales, este dato representa el 11,71% del total de asignaturas ofertadas en dicha universidad lo cual es una cifra muy significativa si se compara con el 0,18% que representaban las asignaturas piloto en toda España en el curso 2003-2004. Junto a esta universidad, los siguientes puestos del ranking son ocupados por la Universidad de Valencia con 36 asignaturas piloto, la Universidad de Alicante (31), la Universidad Jaume I de Castellón (30) y la Universidad Pompeu Fabra (22) abarcando en su conjunto un 0,08% del total de asignaturas universitarias ofertadas en España en este año académico.

Ante estos resultados es importante concluir que, durante la primera convocatoria de asignaturas piloto celebrada en España durante el curso 2003-2004 no existe una clara correlación entre el número de alumnos matriculados en una universidad y la oferta de asignaturas piloto por las universidades españolas al coexistir en ambas clasificaciones instituciones con distinto volumen de alumnos. Uno de los aspectos que justifica este planteamiento se debe al escaso número de asignaturas piloto ofertadas -representan un 0,18% sobre el total de asignaturas ofertadas en España- y a la concentración de éstas en determinadas universidades y titulaciones.

Tabla II: Ranking de universidades en el curso académico 2004-2005

	CURSO ACADÉMICO 2004-05	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE	269	16,15
2	UNIVERSIDAD DE VALENCIA	112	6,72
3	UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	110	6,60
4	UNIVERSIDAD DE VIGO	103	6,18
5	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	99	5,94

Fuente: ENCE

Los datos de la Tabla II muestran una evolución similar en el número de asignaturas piloto durante el curso académico 2004-2005. En este año, la Universidad Complutense de Madrid encabeza el ranking en términos absolutos con un total de 269 asignaturas piloto. Tras ella, la segunda posición corresponde a la Universidad de Valencia con 112 asignaturas adaptadas al EEES. El tercer y cuarto puesto son para la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Universidad de Vigo con un total de 110 y 103 asignaturas respectivamente y, por último, la Universidad de Cádiz, institución que ocupa el quinto lugar ofertando 99 asignaturas piloto en sus titulaciones académicas. El palpable incremento en términos absolutos de este tipo de asignaturas contrasta con la escasa o prácticamente nula representatividad que tienen estas asignaturas experimentales en el total nacional. En esta ocasión el número de asignaturas piloto de las universidades que conforman este ranking representa un 0,45% del total de asignaturas en España.

Tabla III: Ranking de universidades en el curso académico 2005-2006

	CURSO ACADÉMICO 2005-06	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE	557	10,16
2	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	331	6,04
3	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	282	5,14
4	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	277	5,05
5	UNIVERSIDAD DE VALENCIA	274	5,00

Fuente: ENCE

El curso 2005-2006 da continuidad a la tendencia alcista y positiva de la oferta en términos absolutos. El aumento progresivo del número de asignaturas piloto y la diversificación en los diferentes títulos se vio reflejado en la representatividad que tienen estos proyectos sobre el total de asignaturas ofertadas en España. Los datos obtenidos en el tercer año del análisis sitúan a la Universidad Complutense, con un total de 557 asignaturas piloto, y a la Universidad Autónoma de Barcelona, con 331, como las universidades con mayor oferta en el curso 2005-2006. El tercer lugar, con 282 asignaturas piloto, es ocupado por la Universidad de Cádiz, experimentando un notable crecimiento respecto al curso anterior, seguida de la Universidad Politécnica de Cartagena y la Universidad de Valencia en cuarto y quinto lugar respectivamente con 277 y 274 asignaturas.

Un aspecto significativo en este punto resulta al comparar el porcentaje de la oferta de asignaturas piloto que representan las cinco universidades del ranking. Si en el curso 2003-2004 el ranking acaparaba un 66,5% del total de asignaturas piloto ofertadas en España, el porcentaje se reduce a un 31,4% en el curso 2005-2006, lo que nuevamente constata la progresión e incorporación de este tipo de asignaturas en el conjunto del sistema universitario español. Este decremento afecta a su vez al porcentaje de representatividad que posee este tipo de asignaturas sobre el total de asignaturas ofertadas en España. En el transcurso de estos tres años analizados se ha pasado del 0,18% registrado en 2003-2004 al 3,30% del curso 2005-2006.

Tabla IV: Ranking de universidades en el curso académico 2006-2007

	CURSO ACADÉMICO 2006-07	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	710	7,10
2	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE	636	6,36
3	UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	534	5,34
4	UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	486	4,86
5	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	465	4,65

Fuente: ENCE

La Tabla IV muestra las instituciones con mayor oferta de asignaturas piloto en el curso 2006-2007. En este sentido, la Universidad de Cádiz, con un total de 710 asignaturas, ocupa el primer lugar del ranking absoluto, seguido correlativamente por la Universidad Complutense (636), la Universidad de Málaga (534), la Universidad de Zaragoza (486) y, finalmente, la Universidad Autónoma de Barcelona (465). Lo más representativo de estos datos viene determinado por el elevado incremento que ha experimentado la oferta de este tipo de asignaturas en las Universidades de Zaragoza y

Málaga respecto al curso anterior. Estos datos contrastan con las tendencias más graduales observadas en universidades como Cádiz, Autónoma de Barcelona o Complutense de Madrid. El crecimiento generalizado de la oferta de este tipo de asignaturas se hace extensible a todo el contexto universitario español; sin embargo, el porcentaje que representan las asignaturas piloto continuó resultando muy poco significativo (6,44%) en relación al total de asignaturas ofertadas en las universidades españolas en el curso 2006-2007.

Por último, es importante subrayar que los rankings descritos durante este periodo (2003-2007) presentan una tendencia mucho constante y uniforme que se traduce en una mayor redundancia de las universidades que ocupan los cinco primeros puestos en los rankings absolutos. La escasa variabilidad institucional registrada denota el compromiso adquirido por determinadas universidades, lo que en otras palabras corrobora la idea de que las universidades españolas incorporan este tipo de asignaturas a medida que se aproximó el plazo oficial para su puesta en marcha definitiva.

Conclusiones

La presente investigación ha descrito de manera global y sistemática la forma en que ha evolucionado la oferta de asignaturas adaptadas al EEES en España durante el periodo 2003-07, analizando el área de conocimiento, las titulaciones de pertenencia y su posterior repercusión en los planes de estudio.

En términos generales, la oferta de asignaturas piloto de las titulaciones españolas ha experimentado un significativo crecimiento durante todo el periodo analizado, especialmente en la segunda mitad (2005-07), llegando finalmente a alcanzar la cifra de 9997 asignaturas implementadas. Esta tendencia constata y verifica estadísticamente el compromiso que paulatinamente van asumiendo las universidades españolas respecto al EEES.

Por otro lado, la ENCE ha identificado dos procedimientos distintos a la hora de ofertar las asignaturas piloto en las diferentes universidades, por un lado, el definido como modelo *progresivo* –implementación y oferta de asignaturas piloto de manera gradual y creciente- y por otro, el modelo *regresivo/estático* -implementación y oferta de asignaturas de manera irregular creciente y/o decreciente, dependiendo del periodo-.

En relación a esta taxonomía apuntar que la adopción de uno u otro modelo responde, en última instancia, a la política interna de cada universidad, sin embargo, conscientes de la problemática actual, distintos autores comienzan a reflexionar sobre los posibles condicionantes. Es el caso de Josep MASJUAN, el cual afirma: *Se habla con tantas prisas de la implantación europea del crédito que parece que con un simple reajuste numérico de actividades docentes se solucionarán todos los problemas por arte de magia* (2004:75) o Xoán

PARDO, que en una investigación sobre el funcionamiento de una asignatura piloto señaló: *La principal conclusión es que el nuevo sistema supone un mayor número de horas de dedicación que el anterior* (2006: 297).

En definitiva, el EEES es algo más que una mera adaptación a un modelo estructural compartido, es una oportunidad para incorporar nuevos elementos a la enseñanza universitaria que mejoren su funcionamiento, ahora bien, es necesario ser consciente que el tránsito como dice GARÍN: *precisa de un cambio cultural que, previsiblemente, será lento y vendrá acompañado de amplias resistencias personales e institucionales* (2004: 129).

Referencias bibliográficas

ANECA. *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*, ANECA, Madrid, 2004.

ANECA. *El papel de las agencias de calidad en la mejora de la Educación Superior*, ANECA, Madrid, 2005.

ANECA. *El profesorado universitario*, ANECA, Madrid, 2005.

ANECA. *La Organización Mundial del Comercio y la Educación Superior*, ANECA, Madrid, 2006.

ANECA. *El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)*, ANECA, Madrid, 2004.

ANECA. *PROGRAMA DOCENTIA: Directrices para el seguimiento de la implantación de diseños*, ANECA, Madrid, 2006.

BAS MARTÍN, N. “La documentación informativa en el nuevo espacio europeo de educación superior: Reflexiones desde la didáctica”, *Revista General de Información y Documentación*, 16, n° 2, 2006, págs. 111-126.

BERICAT, E. *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Ariel, Barcelona, 1998.

BERTAUX, D. “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades”, *La Historia oral: métodos y experiencias*, J. M. Marinas y C. Santamarina (Ed.), Debate, Madrid, 1993.

BERTAUX, D. *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2005.

BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP. *From Berlin to Bergen*, Informe de trabajo para la Convención de Ministros de Educación reunidos en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2000.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Comunicado de la Comisión, Bruselas*, Núm. 678 final, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2001.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2001.

DUMORT, A. “New media and distance education. EU and US perspectives”, *Digital Academe. The New Media and Institutions of Higher Education and Learning*, W. H. DUTTON y B. D. LOADER (Eds), Routledge, London, 2002.

GAIRÍN, J. *et al.* “La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 18(1), 2004, págs. 61-77.

MASJUAN, J. “Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes”, *Educación*, nº 33, 2004, págs. 59-76.

MICHAVILA, F. “Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 2, nº1, 2005, págs. 1-5.

PAGANI, R. *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*, MEC, Madrid, 2002.

PARDO, X *et al.* “Adaptación de la asignatura de Tecnología de Computadores al Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, nº 5 (2), 2006, págs. 277-299.

REAL DECRETO 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007, págs. 44037-44048.

REAL DECRETO 1509/2005, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005. BOE nº 303 de 20 de diciembre de 2005, págs. 41455-41457.

REAL DECRETO 55/2005, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE nº 21 de 25 de enero de 2005, págs. 2842-2846.

REAL DECRETO 56/2005, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE nº 21 de 25 de enero de 2005, págs. 2846-2851.

TAVENAS, F. *Quality Assurance: A reference system for indicators and evaluation procedures*, EUA Publications, Bruselas, 2004.

THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. “Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry”, *Educational Researcher*, nº 32, 1, 2003, págs. 5–8.

THE NATIONAL IT AND TELECOM AGENCY OF DENMARK. *A framework for qualifications in the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenague, 2005.

THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS OF EUROPE. *Bologna with student eyes, 2005 edition*, ESIB, Bruselas, 2005.

THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS OF EUROPE. *Bologna with student eyes, 2007 edition*, ESIB, Bruselas, 2007.

THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS OF EUROPE. *Bologna with student eyes, 2009 edition*, ESIB, Bruselas, 2009.

THOMAS, W.I. y ZNANIECKI, F. *The polish peasant in Europe and America*, Badger, Boston, 1918.

THOMPSON, P. “La historia oral y el historiador”, *Debats*, nº 10, 1984, págs. 52-56.

TOFFLER, A. *La creación de una nueva civilización: la política de la tercera ola*, Plaza & Janés, Barcelona, 1996.

TRILLA, J. “La educación no formal y la ciudad educadora”, *Educación, Universidad y Sociedad: El vínculo crítico*, H. Casanova y C. Lozano (Eds.), Universitat de Barcelona Publications, Barcelona, 2004, págs. 16-41.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, 1998.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. *Tuning America Latina 2004-2006*, Europe Aid Cooperation Office, Bilbao, 2004. Recurso electrónico disponible

VALLE, J. *La unión Europea y su política educativa*, CIDE-MEC, Madrid, 2006.

El uso de las redes sociales como guía de autoaprendizaje en la Facultad de Comunicación de la UPV/EHU

The use of the social networks as guide of self-learning in the Faculty of Communication of the UPV/EHU

Terese Mendiguren

Profesora del Dpto. de Periodismo II (UPV-EHU)
terese.mendiguren@ehu.es

Koldo Meso

Profesor del Dpto. de Periodismo II (UPV-EHU)
koldo.meso@ehu.es

Jesús Ángel Pérez Dasilva

Profesor del Dpto. de Periodismo II (UPV-EHU)
Jesusangel.perez@ehu.es

Recibido el 10 de noviembre 2011
Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: El potencial de las redes sociales como recursos tecnológicos en la docencia universitaria se está estudiando desde diversas experiencias docentes con el fin de valorar su efectividad. Este tipo de plataformas virtuales de interacción social pueden emplearse como herramientas que fomenten las habilidades y competencias del alumnado, de modo que fortalezcan el camino hacia un aprendizaje eficaz y colaborativo. La presente comunicación expone el estudio de un caso concreto de aplicación de las redes sociales en las aulas como herramienta educativa. Se trata de la incorporación de *Facebook* y otra serie de recursos de la Web 2.0 a la asignatura *Modelos de los medios de comunicación* de 2º curso de la licenciatura de Periodismo de la UPV-EHU. La valoración del alumnado tras la experiencia es una de las aportaciones esenciales de esta comunicación.

Palabras Clave: *Facebook*; Metodología docente; Redes sociales; Aprendizaje colaborativo.

Abstract: The potential of social networks and technological resources in university teaching is being studied from various teaching experiences in order to assess its effectiveness. This type of virtual platforms for social interaction can be used as tools to promote the skills and competencies of students. This work proposes a review of the new trends in the world of education and presents a study of the application of *Facebook* in the classroom as an educational tool. This communication attempts to show the results of the incorporation of Web 2.0 resources to the subject *Communication Media Models* of 2nd year of the Bachelor of Journalism at the UPV-EHU. The assessment of students after the experience is one of the key contributions of this paper.

Keywords: *Facebook*; Teaching Methodology; Social Networks; University; Collaborative Learning.

Introducción

El impacto de las redes sociales en los diversos contextos y ámbitos de nuestra sociedad se ha estudiado desde diversas perspectivas. Estos nuevos espacios comunicativos virtuales han conseguido atraer a millones de internautas en el mundo, que aceptan estos sitios como parte de su interacción personal social cotidiana. Las redes sociales como *Facebook*, *Messenger*, *Tuenti* o *Twitter* no solamente están demostrando su alto grado de penetración a nivel social, su poder prescriptivo en el mercado de consumo es más que evidente. Según los datos publicados por Nielsen Online¹ (2010) un 27% de los internautas españoles declara consultar las redes sociales para ayudarse en sus decisiones de compra.

Por otro lado, del mismo que los usuarios emplean las redes sociales para compartir momentos de ocio, vídeos y fotos personales, también lo hacen para compartir informaciones y noticias de actualidad. En este sentido, las redes sociales se pueden llegar a convertir en una vía rápida de difusión de las noticias tomando un camino alternativo al que ofrecen los medios de comunicación tradicionales. Podemos decir por tanto, que las redes sociales tienen mucho que aportar a la empresa periodística. Según Iván Muñoz², responsable de medios sociales de *ABC*, la atención que los periódicos en Internet pueden prestar a sus lectores a través de las redes sociales ayuda a los periódicos a acercarse a los intereses de la gente, lo que ha revitalizado mucho a unos diarios que se habían atrincherado demasiado en sus tribunas:

El objetivo es aprovechar las múltiples posibilidades que brindan las redes sociales para difundir la imagen del medio y los contenidos que genera, llegando más rápido y a más gente. A la vez, es un canal de comunicación directo e inmediato con los usuarios, que debaten, aportan y nos proporcionan su feedback.

Por otro lado, las redes sociales también se han estudiado desde el ámbito académico ya que su aplicación docente en las aulas universitarias es una realidad. De hecho, no son pocos los estudios que demuestran la existencia de diversas iniciativas sobre el uso real de las redes sociales como herramienta educativa. La aplicación de las mismas, así como el empleo de cualquier recurso relacionado con la Web 2.0 supone una alternativa muy valiosa en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje social más allá de las estrategias metodológicas tradicionales (MESO, PÉREZ, MENDIGUREN, 2010: 473).

La formación del docente debe centrarse en potenciar aquellos aspectos que el alumno ha de tomar en consideración dentro del campo profesional al que pertenecen sus estudios; es decir, su rol ha de incluir además de cualidades pedagógicas necesarias

¹ Disponible en: <http://es.nielsen.com/news/20100705.shtml>

² La cita del responsable de medios sociales de *ABC* Iván MUÑOZ ha sido obtenida a través de entrevista personal.

para el buen desarrollo y aprovechamiento de las clases, cualidades que estén íntimamente relacionadas con las habilidades que el sector reclama (FERRES, 2008). En el caso que nos ocupa, la incorporación de las redes sociales al proceso de aprendizaje de los alumnos de periodismo de nuestras facultades se torna especialmente interesante dado el paralelismo existente con la incorporación de estos recursos comunicativos en el ámbito profesional de las empresas periodísticas.

Breve repaso del nivel de penetración de las redes sociales

Una nueva forma comunicativa comenzó a emerger con la proliferación y generalización del empleo de las redes sociales. Estas son comúnmente consideradas como “espacios de exposición donde los usuarios hacen públicos sus perfiles y sus intereses con el fin de crear, mantener o mejorar vías de comunicación y contactos” (SÁNCHEZ-NAVARRO *et al*, 2009: 395). Las redes sociales se han convertido en un fenómeno de masas encabezado por *Facebook*, considerada la red social más popular del planeta: *La utilizan 400 millones de Internautas y si sus miembros formaran la población de un país, se trataría del tercero más habitado del mundo, sólo superado por China e India*³. El boom de las redes sociales se produjo en el año 2007 (MENDIGUREN Y PÉREZ DASILVA, 2009: 333) y desde entonces los índices de penetración de estos espacios comunicativos han ido en aumento.

En España, según los datos publicados por The Cocktail Analysis⁴ en su *Segunda Oleada del Observatorio de Redes Sociales* (2010), el uso de las redes sociales ha aumentado de forma considerable en poco más de un año (en relación con la primera oleada publicada en noviembre del año 2008). Desde una perspectiva evolutiva (fig. 1), *Facebook* y *Tuenti* presentan un espectacular crecimiento en este período, con una subida del 13% al 64% para *Facebook* y del 12% al 33% para *Tuenti*. *Fotolog*, *Hi5* y *MySpace* presentan considerables tasas de abandono. *Flickr* y *Twitter*, que son las más minoritarias al ser utilizadas solamente por uno de cada 10 encuestados por este estudio, también han registrado crecimientos.

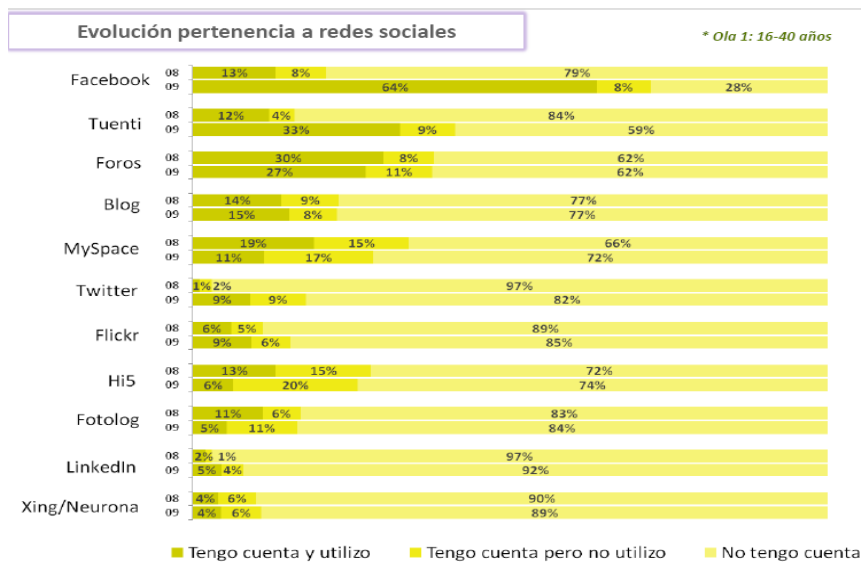
En cualquier caso, se detecta un claro liderazgo de *Messenger*, que presenta una penetración superior a las principales redes sociales (68% de usuarios). Los foros mantienen su penetración (27% de usuarios) pero pierden liderazgo, y se observa cierta débil tendencia al abandono.

³ Cita obtenida del post “España líder en adopción de redes sociales” del blog *Once y Cuarto* gestionado por profesionales del ámbito del periodismo y la publicidad, disponible en: <http://onceycuarto.com/espana-lider-en-adopcion-de-redes-sociales/>

⁴ The Cocktail Analysis es una agencia de investigación y consultoría estratégica especializada en nuevas tecnologías, tendencias de consumo y comunicación.

Respecto a la frecuencia de acceso, según este mismo estudio, *Tuenti* mantiene su liderazgo respecto a la ola realizada en 2008, creciendo además la cuota de acceso diario: 3 de cada 4 usuarios están accediendo a diario. De los usuarios de *Messenger* y *Facebook*, plataformas que siguen a *Tuenti* en frecuencia de acceso, alrededor del 80% están accediendo varias veces en semana.

Figura 1: Perspectiva evolutiva de las redes sociales entre 2008 y 2009



Fuente: *The Cocktail Analysis. 2ª oleada del observatorio de redes sociales (2010)*

Las redes profesionales, así como otras redes más minoritarias, (*MySpace*, *Keteké*, *Vota mi cuerpo*, etc) muestran pautas de acceso más esporádicas. Concretamente *MySpace*, ha experimentado un importante descenso en la frecuencia de acceso en el último año: de un 86% de acceso semanal a un 56%. Por el contrario, *Twitter* muestra una importante implicación entre sus usuarios, obteniendo un acceso diario de uno de cada tres. Según datos de ComScore Media Metrix⁵, cada una de las diez mayores Propiedades Web en España ha crecido en el último año, con *Facebook* mostrando el mayor incremento con un 49%. Las categorías más visitadas en España fueron los

⁵ Servicio de medición de audiencias en base a panel y datos unificados (Unified Digital Measurement). Disponible en: <http://www.comscore.com/> (consultado el 20/06/2012).

Portales, que alcanzaron al 99,5% de la audiencia total de Internet, las Búsquedas/Navegación (92,1%) y las Redes Sociales (90,1%).

La incorporación de nuevas estrategias docentes en las aulas

A pesar de los intentos de renovación docente y las aportaciones que en este sentido ofrecen diversas investigaciones, todavía el rasgo unidireccional es una de las características destacables de la enseñanza. El profesor se dirige a un alumno pasivo que se limita a tomar apuntes y no reacciona ni participa durante la clase magistral. Este tipo de estrategia docente es la más habitual en las aulas universitarias, ya que resulta relativamente cómoda tanto desde el punto de vista de la institución como del profesor, dada la simplicidad de recursos que se necesitan para su implementación y la posibilidad de atender a un elevado número de estudiantes. Pero la situación está empezando a cambiar por la necesidad imperiosa de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El viaje hacia ese nuevo espacio europeo comenzó con la denominada Declaración de Bolonia (1999) y la posterior introducción del crédito ECTS. Bolonia ha obligado a reformar la educación superior, modificando las titulaciones y cambiando también las metodologías docentes para buscar procedimientos más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este nuevo contexto es perfecto para la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria, herramientas clave en el desarrollo de las competencias por las nuevas posibilidades que ofrecen. La incorporación de las TIC a la docencia comienza con la aparición hace más de 15 años de los primeros ordenadores en aulas dedicadas para ello. Hoy ya es habitual recibir formación de manera no presencial o la existencia de aulas virtuales. El informe *Universities 2010*, que analiza la evolución de las TIC en el Sistema Universitario Español (SUE) muestra cómo las universidades siguen implantando las nuevas tecnologías como apoyo a la docencia, ya que el 90% de las universidades tiene o está desarrollando un plan de renovación continua y periódica de la infraestructura tecnológica. En la actualidad, la Universidad se enfrenta a grandes retos: el aumento de la demanda; la internacionalización; más y mejor cooperación con la industria; la multiplicación de los lugares de producción de conocimientos; y las nuevas necesidades educativas derivadas de la economía y la sociedad del conocimiento.

En este contexto, se entiende como necesario el cambio en la formulación de los objetivos educativos fijados tradicionalmente, reclamando un mayor protagonismo para el aprendizaje autónomo del alumnado; un cambio en el enfoque de las actividades educativas y en los métodos docentes para lograr una formación integral del alumnado.

Se hace necesario pasar de un modelo de alumno, pasivo, cuyo aprendizaje está basado, casi exclusivamente, en la reproducción verbal o escrita del conocimiento, hasta un marco en donde competencias como ‘trabajo en equipo’, desarrollo de la capacidad de síntesis’, ‘pensamiento comparativo’, ‘crítica’, por citar algunas, son claves. El actual proceso de convergencia hacia el EEES requiere la implantación de nuevas estructuras de relaciones sociales entre alumnos y profesores. Una buena práctica educativa requiere que el centro del hacer educativo se desplace desde el profesor hacia el estudiante generando un rol más activo en este último. La incorporación de las TIC al ámbito educativo posibilita incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje nuevas dimensiones y vías de interacción profesor/alumno hasta ahora inviables. El rol del docente debe cambiar, pasando de transmisor de conocimientos a favorecedor y guía del proceso de aprendizaje de sus alumnos, para lo cual deberá conocer y usar las técnicas y recursos psicopedagógicos del aprendizaje, unidos a las TIC.

Por lo tanto, el papel de las TIC y concretamente el de las redes sociales puede ser determinante en el proceso de modernización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, investigaciones como la que se plantea en esta comunicación, desarrollada en la UPV-EHU, resultan de gran utilidad porque realizan aportaciones sobre los aspectos pedagógicos de la utilización de las tecnologías como complemento del aprendizaje tradicional en la educación superior.

Nuestra aportación: las redes sociales en la asignatura *modelos de los medios de comunicación*

Con el objetivo de alejar al alumno de su papel más tradicional y fomentar la implicación del grupo en la asignatura se decidió impartir parte de la asignatura Modelos de los medios de comunicación, fundamentalmente la práctica, a través de una red social. De este modo, *el alumno deriva en un estudiante con actitud proactiva, ya que utiliza el margen que se le concede para la toma de decisiones* (TUÑEZ Y SIXTO, 2010) manifestando así un compromiso claro con su propio proceso de aprendizaje.

Nuestra aportación docente se ha puesto en práctica en la citada asignatura de la licenciatura de Periodismo de la Universidad del País Vasco. Se trata de un proyecto PIE que consiste en la incorporación de instrumentos como la red social *Facebook*, los blogs o como el recientemente lanzado alojador de videos *Lotaldi*. Esta iniciativa pretende que los alumnos empleen estas herramientas web como un espacio colaborativo y se involucren en un proceso de aprendizaje permanente, donde se fomentan la colaboración y el intercambio.

El punto de partida es la creación de un grupo de trabajo con el mismo nombre de la asignatura en la cual estamos trabajando con *Facebook: Modeduak*⁶. La plataforma creada en esta red social se combinará con el de las otras herramientas mencionadas anteriormente, en una clara apuesta por el fomento del aprendizaje colaborativo.

Durante el presente curso, los profesores firmantes de la presente comunicación han puesto en marcha el uso de diferentes redes sociales dentro de la asignatura troncal de 2º curso *Modelos de los Medios de Comunicación*. Cabe señalar que desde el comienzo se ha optado por el desarrollo de clases prácticas en grupos reducidos, ya que, como señala Fernández MARCH (2005), la enseñanza en grupos reducidos favorece que los alumnos puedan organizar sus pensamientos y expresar, comparar y compartir sus ideas, formando así su conocimiento de las materias. Los grupos reducidos y el trabajo en equipo en entornos colaborativos se convierten en factores claves para la obtención de resultados conforme a los objetivos marcados.

La estrategia consiste en la creación de un grupo en *Facebook* para la asignatura cuyo acceso es privado y solo para los miembros invitados por el administrador, en este caso los docentes implicados en la experiencia. Esto permite que toda la información y comentarios solo sean expuestos en los perfiles privados de nuestros alumnos, dándole un ambiente de confianza al espacio creado y de creación de comunidad. En el proyecto que nos ocupa, también se han empleado algunas otras herramientas, vinculándolas siempre con el perfil en *Facebook* de la asignatura. En primer lugar los alumnos han tenido que crear y mantener su propio blog. Las actualizaciones de esta plataforma se establecían como parte fundamental de las prácticas semanales de la asignatura. Entendemos el blog como la herramienta ideal para la discusión e intercambio de ideas en la Red, posibilitando la creación de auténticas comunidades virtuales. Los blogs pueden ser utilizados de forma individual o colectiva y son muy fáciles de concebir y de actualizar. En nuestro proyecto, usamos los blogs para que el alumnado, en grupos conformados por tres personas, pueda expresar sus ideas sobre una temática que ellos mismos escogen y para que comente los blogs de otros compañeros, creando una interesante comunidad virtual. Por otro lado, los estudiantes tuvieron la ocasión de inscribirse y participar en la difusión de contenidos audiovisuales a través de la plataforma *Lotaldi*. En grupos de tres, se les pidió que realizaran un vídeo que pudiera ser noticia y que, posteriormente lo subieran a esta plataforma colaborativa recientemente lanzada. Se trata de un alojador de videos global donde suben sus “video-noticias” y de forma inmediata están disponibles para su distribución a todos los medios de comunicación del mundo. La plataforma está basada en un portal Web, al que se puede acceder desde cualquier navegador, bien desde su propio teléfono móvil, o desde un ordenador. Los alumnos se dan de alta en dicho portal Web y posteriormente proceden al envío de un archivo multimedia (película o foto), indicando el título, lugar de los hechos, palabras clave y tema del video. Existe la posibilidad de

⁶ El nombre de “Modeduak” proviene de juntar el nombre de la asignatura sobre la que vamos a trabajar tanto en castellano (Modelos de los Medios de Comunicación) como en euskera (Komunikabideen Eredueak).

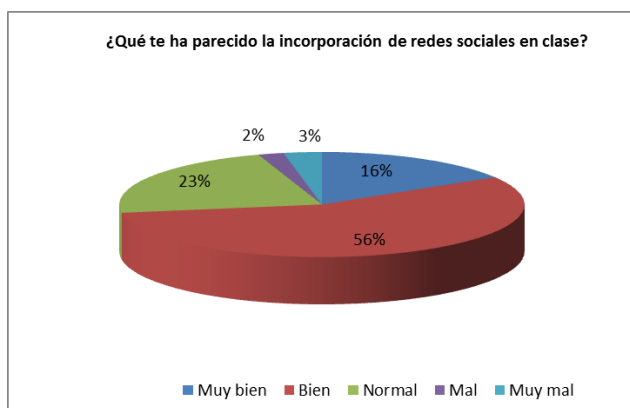
consultar el estado de sus archivos enviados, para poder confirmar si han sido aceptados o rechazados por el portal Web.

Una de las aportaciones más interesantes de la aplicación de la plataforma *Lotaldi* en clase, además de su valor como herramienta colaborativa de aprendizaje, es la compensación que se ofreció a los alumnos autores del video mejor valorado. Estos alumnos tuvieron la ocasión de acreditarse en nombre de *Lotaldi* para cubrir un importante evento deportivo que tuvo lugar en diciembre en Bilbao.

Valoración de los alumnos

Este proyecto de innovación educativa para la asignatura *Modelos de los medios de comunicación* se ha aplicado durante el primer cuatrimestre del curso 2010-11, y aunque todavía está en marcha con los alumnos del segundo cuatrimestre, disponemos de las primeras valoraciones de los estudiantes que ya han finalizado la asignatura. Tras la aplicación de las nuevas herramientas docentes, se estableció un sondeo de valoración en forma de intercambio de ideas en voz alta que tuvo lugar en las propias aulas. Además, se les realizó una encuesta para que tuvieran la ocasión de valorar de forma concreta, libre y anónima los diferentes aspectos de las novedades que presentaba este curso la asignatura.

Figura 2



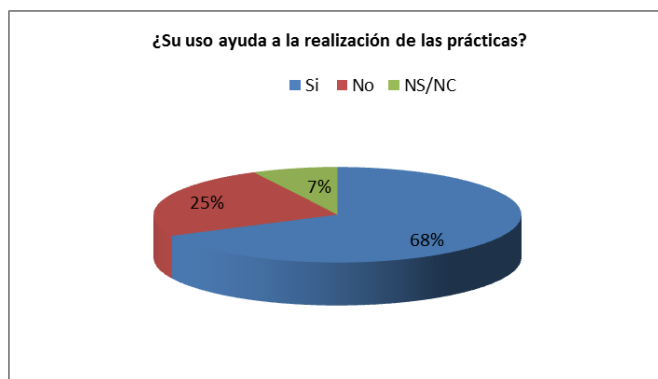
Fuente: elaboración propia

La mayoría de los alumnos que han formado parte de esta iniciativa enmarcada en la innovación educativa a través de la incorporación en las aulas de diversas redes sociales han valorado de forma positiva la experiencia. Al 57% de los estudiantes le ha parecido bien y al 16% muy bien. Solamente un 5 % de los alumnos encuestados

opinan que la experiencia ha sido mala o muy mala. El resto hace una valoración neutral (figura 2)

Además, el 74% de los jóvenes opina que la experiencia ha sido beneficiosa y el 55% reconoce que ha aprendido algo nuevo sobre las redes sociales y los blogs. Por otro lado, 67% considera que el uso de estas nuevas herramientas educativas les ha ayudado en la realización de las prácticas de clase (figura 3).

Figura 3

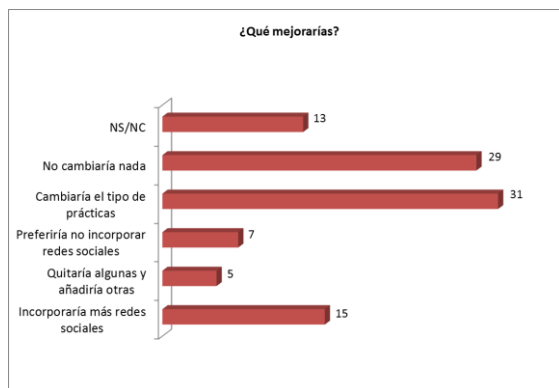


Fuente: elaboración propia

La sensación general que transmiten por tanto los alumnos es positiva, si bien es cierto que algunos de ellos han realizado críticas constructivas para la mejora de futuras aplicaciones de las redes sociales en las prácticas de clase. Consideran que la incorporación de este tipo de recursos en el aula es buena, porque ayuda a los jóvenes estudiantes a estar al día en materia relativa a la Web 2.0, pero al mismo tiempo algunos opinan que *habría que haberle dado más utilidad para permitir y facilitar mayor interacción entre unos grupos y otros.*

Ante la pregunta de qué mejorarían (figura 4), las opiniones de los estudiantes están bastante diversificadas. Aunque la mayoría están satisfechos con los nuevos recursos aplicados en clase, el 31% sugiere cambiar el tipo de prácticas que se han llevado a cabo. El 29% no cambiaría nada. El 15% de los encuestados incorporaría más redes sociales y el 7% preferiría no incorporar ninguna.

Figura 4



Fuente: elaboración propia

Es destacable la opinión de varios estudiantes que aseguran que la idea y el aprovechamiento de las redes sociales en clase es bueno pero existen algunos aspectos que necesariamente deben ser mejorados, como por ejemplo, incorporar la red social *Twitter* o registrar la asignatura como página en lugar de registrarla como perfil personal de *Facebook*. Ese cambio facilitaría la interacción del grupo y la publicación de los trabajos compartidos. Sin duda, son aspectos que se tendrán en cuenta para futuros proyectos similares.

Aunque son pocas las críticas contundentes a esta iniciativa (recordamos que solamente un 5% de los alumnos ha hecho una valoración negativa de la misma) se registran algunos comentarios que aseguran que la aplicación de estas redes “no tiene nada que ver con la asignatura” o que el uso de las mismas ha sido “incómodo y una pérdida de tiempo”. Sin embargo, la mayoría de las opiniones registradas al final del cuatrimestre han sido buenas. Los estudiantes reconocen que les ha servido para conocer mejor algunas redes sociales y para motivarlos con la asignatura. Muchos de ellos han aprendido a crear y mantener un blog. También han aprendido “a darle otro uso a las redes sociales” más allá del meramente ocioso y de relación personal. Consideran que es muy buena la idea de poder trabajar en grupo desde casa. También han querido destacar que gracias a *Facebook* la asignatura les ha resultado más interesante y amena.

A modo de conclusión

Facebook podría convertirse en un complemento interesante de la docencia si su uso se gestiona de la forma adecuada en las aulas. De hecho, el potencial de las redes sociales como recursos tecnológicos en la docencia universitaria se está estudiando

desde diversas experiencias docentes con el fin de valorar su efectividad. Este tipo de plataformas virtuales de interacción social pueden emplearse como herramientas que fomenten las habilidades y competencias del alumnado, de modo que fortalezcan el camino hacia un aprendizaje eficaz y colaborativo.

Este proyecto llevado a cabo en la asignatura *Modelos de los medios de comunicación* de la licenciatura de periodismo ha resultado fundamental para que los profesores que la hemos llevado a cabo conozcamos mejor las dificultades, recursos y facilidades a los que nos enfrentamos a la hora de incorporar herramientas innovadoras de las Web 2.0 en las aulas. Uno de los aspectos más concluyentes de este proyecto es la valoración positiva del potencial que presentan las redes sociales, y concretamente en nuestro caso, *Facebook*, siempre y cuando los contenidos y tareas que se lleven a cabo a través de ellas estén gestionados de manera eficaz. De hecho, el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje constituye una oportunidad de evolución hacia una práctica docente mejor y más efectiva, pero también supone un esfuerzo extra por parte del profesorado, que debe enfrentarse a nuevos retos. Por lo tanto, el éxito del empleo de esta red social en clase depende en gran medida del tipo de contenido que se traslade a la plataforma, de los objetivos concretos que se pretenden cumplir y del aprovechamiento correcto de la misma. No se trata tanto de trasladar el contenido de la asignatura a la red social, sino de acercar la asignatura a los alumnos a través de la red social.

Referencias bibliográficas

BARBERÁ GREGORI, E. “La incorporación de las TIC en las nuevas propuestas metodológicas: el portfolio del estudiante”, *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Imelda Rodríguez Escanciano (Ed.), Servicio de Publicaciones de la UEMC, Valladolid, 2008, págs. 117-125.

BRUNS, A.; HUMPHREYS, S. *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project*, Brisbane, Australia, 2005.

CARRERA ÁLVAREZ, P.; MAGALLÓN ROSA, R.; DESGOUTE, J.P.; OTERO PARRA, J.A. “Euroimágenes: la aproximación de la universidad a la sociedad”, *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Imelda Rodríguez Escanciano (Ed.), Servicio de Publicaciones de la UEMC, Valladolid, 2008, págs. 233-237.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. “Los procesos de innovación didáctica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Imelda Rodríguez Escanciano (Ed.), Servicio de Publicaciones de la UEMC, Valladolid, 2008, págs. 19-36.

ESTEVE, F. “Bologna y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0”, en *La Cuestión universitaria*, nº 5, 2009, págs. 59-68, en <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-6.pdf> (consultado el 20/06/2012).

DIMITRIADIS DAMOULIS, Y. “El trabajo colaborativo en grupo: la nueva figura del tutor académico”, *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Imelda Rodríguez Escanciano (Ed.), Servicio de Publicaciones de la UEMC, Valladolid, 2008, págs. 69-78.

FERNÁNDEZ MARCH, A. *Nuevas metodologías docentes*, 2005. En <http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf> (consultado el 20/06/2012).

FERRÉS, J. *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo educativo*, Gedisa, Barcelona, 2008.

FRANKLIN, T. “Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education”, *JISC*, 2007. En <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digital_repositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf> (consultado el 20/06/2012).

FREIRE, J. “La web 2.0 como plataforma para el aprendizaje activo y colaborativo”, 2007. En <<http://www.slideshare.net/jfreire/la-web-20-como-plataforma-para-el-aprendizaje-activo-y-colaborativo>> (consultado el 20/06/2012).

GARCÍA MANJÓN, J. “Los nuevos modelos educativos: adquisición competencial, empleabilidad y entornos prácticos de trabajo”, *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Imelda Rodríguez Escanciano (Ed.), Servicio de Publicaciones de la UEMC, Valladolid, 2008, págs. 53-68.

INFANTE, A.; AGUADED, J.I.; SANTOS, M.N.; SANTIESTEBAN, P. “La formación tecnológica y didáctica para el e-learning ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”, *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Imelda Rodríguez Escanciano (Ed.), Servicio de Publicaciones de la UEMC, Valladolid, 2008, 263-269.

MENDIGUREN, T.; PÉREZ, J. “Usos y consumos de las redes sociales”, MEDINA, A.; ROM, J.; CANOSA, F. (Eds.). *La Metamorfosis del espacio mediático* (Trípodos Extra 2009), Universitat Ramón Llull, Barcelona, 2009.

MESO, K; PÉREZ, J.A.; MENDIGUREN, T. “Estrategias de enseñanza formal e informal. La incorporación de las redes sociales como herramienta en las aulas”, *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*, SIERRA, J.; SOTELO, J. (Coor.), Fragua, Madrid, 2010.

OWEN, M.; GRANT, L.; SAYERS, S.; FACER, K. “Social software y Learning”, 2006. En <<http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/opening-education-reports/Opening-Education-Report199/>> (consultado el 20/06/2012).

PEDREÑO MUÑOZ, A. “Universidades y web 2.0: wikis, blogs...”, 2007. En <http://tecnologia.universia.es/experto/universidades_web20_wikis_blogs.htm>.

PEÑA, I.; CÓRCOLES, C.P.; CASADO, C. “El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red”, *uocpapers*, nº 3, 2006. En <http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf> (consultado el 20/06/2012).

PÉREZ TORNERO, J.M. “Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy. International Expert Group Meeting”, Unesco Headquarters, París, 2008. En <http://portal.unesco.org/ci/en/files/27068/12133527103Background_Paper.doc/Bacground%2BPaper.doc>(consultado el 20/06/2012).

PRATS, J. “Internet en las aulas de educación secundaria”, *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2002. En <http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/internet_aulas.htm> (consultado el 7/09/2010).

RÍSQUEZ, A. “La mentoría como proceso de gestión de la innovación”, *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, Imelda Rodríguez Escanciano (Ed.), Servicio de Publicaciones de la UEMC, Valladolid, 2008, págs. 39-51.

SÁNCHEZ-NAVARRO, J.; ARANDA, D.; TABERNERO, C.; TUBELLA, I. “Uso y percepción de las redes sociales en Internet”, *La Metamorfosis del espacio mediático*, MEDINA, A.; ROM, J.; CANOSA, F. (Eds.) (Trípodos Extra 2009), Universitat Ramón Llull, Barcelona, 2009.

THE COCKTAIL ANALYSIS [en línea]. *Segunda Oleada del Observatorio de redes sociales*, 2010. <http://www.tcanalysis.com/2010/02/01/segunda-oleada-del-observatorio-de-redes-sociales/> (consultado el 20/06/2012).

TORRES, J. “Retos Educativos de la Web Social”, *Revista Cognición* n° 13. Edición Especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUESTO VIRTUAL EDUCA UTP Loja, Ecuador, 2008.

TUÑEZ, M.; SIXTO, J. “Del aula a las redes sociales: el uso de Facebook en la docencia universitaria”, *Actas del II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, 2010. En: http://www.revistalatinacs.org/10SLCS/actas_2010/001JoseSixto01.htm (consultado el 20/06/2012).

Lo ponemos en el Tuenti. Comunicación y Educación Superior

We put it in Tuenti. Communication and Higher Education

M. Lourdes Hernández Rincón

Universidad de Extremadura
lhernandez@unex.es

Rocío Yuste Tosina

Universidad de Extremadura
rocioyuste@unex.es

Prudencia Gutiérrez Esteban.

Universidad de Extremadura
pruden@unex.es

Recibido el 10 de noviembre 2011
Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: La implantación de los nuevos títulos en el EEES ha fomentado el uso de metodologías docentes innovadoras a través de las TIC en la Enseñanza Superior, ofreciendo múltiples posibilidades didácticas y comunicativas. La propuesta de este trabajo es analizar el uso que una muestra de estudiantes de Grado de la Universidad de Extremadura hace de las Redes Sociales en relación con su vida académica y personal. Los datos, que reflejan un alto porcentaje de alumnado que utiliza *Facebook* y *Tuenti* pero que desconoce las Redes Sociales de tipo profesional, son analizados y comparados con las conclusiones obtenidas en un estudio más amplio sobre Redes Sociales publicado recientemente en nuestro país.

Palabras Clave: Formación del profesorado; Competencias básicas; Competencia digital; Redes Sociales.

Abstract: The European Higher Education Reform, concerning the Bologna Process, has encouraged the use of innovative teaching methodology by means of ICT on University lessons, as these provide teachers with plenty of communicative and didactical possibilities. The aim of this paper is to analyze the use that a sample of undergraduate students on Education makes of Social Networks in both their academic and private activities. Data show that most of them use *Facebook* and *Tuenti*, but know very little about those social networks specifically related to professional development.

Our results are analyzed and compared to conclusions from a deeper analysis on Social Networks recently published in Spain.

Keywords: Pre-service teacher training; Key competences; Digital competence; Social networks.

E-learning en la educación superior

Para explicar qué entendemos por e-learning, partimos de la definición aportada por ROSERBERG (2001: 28-29), citado por RUBIO (2003), quien entiende el término de *e-learning* como *el uso de tecnologías de Internet para la entrega de un amplio rango de soluciones que mejoran el conocimiento y el rendimiento*. Esta definición está basada en tres criterios fundamentales:

- El *e-learning* trabaja en red, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente actualizado, almacenado, recuperado, distribuido y permite compartir instrucción y/o información.
- Es entregado al usuario final a través del uso de ordenadores utilizando tecnología estándar de Internet.
- Se enfoca en la visión más amplia del aprendizaje que va más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación.

GARRISON Y ANDERSON (2005) consideran que la influencia de Internet en las instituciones educativas tradicionales apenas ha supuesto *poco más que una cierta mejora de las prácticas habituales*, si bien otros autores como ECHEVERRÍA (2001), CABERO (2006) o MARQUÉS (2008) definen el impacto que Internet ha provocado en el mundo de la formación del siguiente modo:

- Importancia creciente de la educación informal de las personas.
- Mayor transparencia, que conlleva una mayor calidad en los servicios que ofrecen los centros docentes.
- Se necesitan nuevos conocimientos y competencias, relacionadas con la búsqueda y selección de información, el análisis crítico y la resolución de problemas, la elaboración personal de conocimientos funcionales, la argumentación de las propias opiniones y la negociación de significados, el equilibrio afectivo y el talante constructivo, el trabajo en equipo, los idiomas, la capacidad de autoaprendizaje y adaptación al cambio, la actitud creativa e innovadora, la iniciativa y la perseverancia...
- Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesorado y el alumnado.
- Labor compensatoria frente a la "brecha digital". Las instituciones educativas pueden contribuir con sus instalaciones y sus acciones educativas (cursos, talleres...) a acercar las TIC a colectivos que de otra forma podrían quedar marginados.
- Necesidad de una formación didáctico-tecnológica del profesorado.
- Nuevos entornos virtuales (en línea) de aprendizaje (EVA) y creciente oferta de formación permanente.

-
- Demanda de un nuevo sistema educativo (una política tele-educativa) con:
 - Incremento de las modalidades comunicativas.
 - Potenciación de los escenarios y entornos interactivos.
 - Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.
 - Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.
 - Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.

Concretamente, según RUIPÉREZ (2009) las tendencias futuras en el *e-learning* de las universidades españolas pueden ser las siguientes:

- El *e-learning* universitario español se encuentra en una fase de consolidación metodológica, donde los mayores esfuerzos de los próximos años tenderán a la universalización de estos servicios a toda la comunidad universitaria.
- El importante apoyo institucional en España al software libre potenciará una mayor expansión de las LMS gratuitas, como Moodle.
- El proyecto de creación de un Campus Europeo Único que supondrá unos cambios organizativos importantes dentro de la estrategia tecnológica, pues el *e-learning* facilitará la ansiada movilidad de alumnado y profesorado, compartiendo campus virtuales comunes.
- Por último cabe destacar también que el *e-learning* universitario español deberá afrontar, en los próximos años, importantes retos, que recogemos a continuación:
 - Desarrollo y reconocimiento de la enorme inversión de tiempo y energía que supone al profesorado universitario el ofrecer servicios de *e-learning*, generalmente a alumnado presencial.
 - Incorporación de servicios avanzados basados en la telefonía móvil, aprovechando el uso intensivo que hacen de los teléfonos móviles, a estudiantes que se van incorporando actualmente a la universidad.
 - Clarificación del marco jurídico donde se desenvuelve el *e-learning*, especialmente en lo referente al tema de derechos de autor de los materiales didácticos.

A estos retos sumamos, además, un cambio necesario en las metodologías docentes y en la formación previa del alumnado universitario, desarrollando una evaluación que esté acorde con el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la formación, sobre todo si estamos hablando de entornos completamente virtuales. Por último compartimos con RUBIA (2010) la necesidad de crear en todas las universidades un Centro Integral de Apoyo a la Docencia.

Herramientas TIC y el EEES

Las universidades españolas han hecho en las últimas décadas un gran esfuerzo por incorporarse a la *era digital* (SANCHO, 2010) a nivel económico, organizativo, docente e investigador. Este hecho, junto con la implementación del EEES, ha traído consigo una modificación en las metodologías, las herramientas y usos de las TIC en la enseñanza universitaria (DE PABLOS, 2010). La implantación de los nuevos títulos en el EEES ha fomentado el uso de metodologías docentes innovadoras a través de las TIC en la Enseñanza Superior. Muchas son las posibilidades didácticas y comunicativas que nos brindan, facilitando la formación inicial del alumnado universitario (en modalidad *e-learning* o *b-learning*) en el desarrollo de actividades curriculares, tutorización, evaluación, comunicación e interacción.

Esto ha propiciado que el uso de estos medios haya aumentado, así como las prácticas educativas desarrolladas mediante los mismos. De manera que ha sido necesario establecer nuevos modos de aprender y enseñar usando las TIC a partir de las metodologías propias del EEES, con el propósito de potenciar los procesos de aprendizaje del alumnado (IMBERNÓN, SILVA y GUZMAN, 2010).

No obstante, no se trata sólo de cómo usar los medios para enseñar y aprender en la Educación Superior, sino de cómo estos medios han modificado en el entorno académico y laboral la manera de relacionarnos, comunicarnos, organizar nuestro trabajo... ya sea entre el alumnado o alumnado-profesorado. Y también de la gestión que se hace de las tareas, los tiempos y los espacios.

Sin embargo, el auge de estos medios no es suficiente para responder a las demandas formativas de la sociedad actual: no sería posible innovar en el marco del EEES sin un cambio en la metodología docente, en el planteamiento, en la concepción que tenemos de la educación y, en concreto, de la formación. Estamos hablando de abrir el aula a un espacio mucho más amplio, fuera de los muros físicos, de compartir, intercambiar y discutir con personas alejadas de nuestra realidad, en otros contextos y otros espacios, de crear y generar conocimiento a través de redes de trabajo, en una gran red global conectada.

En el futuro, el aula será el espacio donde nos encontremos personas interesadas en un mismo tema para trabajar, intercambiar documentos, información, reflexiones, opiniones, ideas... abierta a todas las personas que quieran participar y donde el rol del profesorado será el de orientación, guía, dinamización... pues toda la información estará disponible en esa gran red de información y conocimiento. Pero,

¿por dónde empezamos? Nuestra propuesta es comenzar por las Redes Sociales, que son hoy en día la herramienta que nos permite intercambiar, opinar, crear grupos de interés para compartir y crear. Aún es incipiente su uso en la Educación Superior, ya que coincidimos con SANCHO (2010: 163) en que *la introducción de las TIC en la enseñanza universitaria no representará grandes cambios y mejoras si no viene acompañada de una revisión profunda de lo que entendemos por conocimiento, de nuestras concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, del sentido de nuestro rol como docentes y de las formas de evaluación*. Tanto es así que, de acuerdo con DE PABLOS (2010), afirmamos que el rol del profesorado debe cambiar, convirtiéndose en dinamizador y facilitador de los aprendizajes del alumnado, pasando a ser quien enseñe a crear, aprender y compartir el conocimiento.

Redes sociales y usos educativos

Las Redes Sociales, utilizadas en la actualidad por un 85% de los internautas¹, han de estar presentes en las aulas como recursos utilizados casi a diario por nuestros alumnos y alumnas y a los que podemos dar un uso y una finalidad educativa. Así, Facebook, Tuenti o Twitter, entre otros, pueden servir a nuestros objetivos educativos convirtiéndose en lugar idóneo para la comunicación y el trabajo conjunto, en la mayoría de las ocasiones demandando escasas instrucciones de uso (formación específica) por nuestra parte, un punto positivo a su favor ya que nos permitirá centrarnos en los objetivos puramente educativos de las tareas a desarrollar.

Citando a DE HARO (2008), profesor y coordinador TIC de un centro de Secundaria en Barcelona y responsable del Blog EDUCATIVA, recogemos aquí algunos de los beneficios de crear un espacio en las Redes Sociales para trabajar con el alumnado:

- *Permite centralizar en un único sitio todas las actividades docentes, profesores y alumnos de un centro educativo.*
- *Aumento del sentimiento de comunidad educativa para alumnos y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales.*
- *Mejora del ambiente de trabajo al permitir al alumno crear sus propios objetos de interés, así como los propios del trabajo que requiere la educación.*
- *Aumento en la fluidez y sencillez de la comunicación entre profesores y alumnos.*
- *Incremento de la eficacia del uso práctico de las TIC, al actuar la red como un medio de aglutinación de personas, recursos y actividades. Sobre todo cuando se utilizan las TIC de forma generalizada y masiva en el centro educativo.*
- *Facilita la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje (clase, asignatura, grupo de alumnos de una asignatura, etc.) mediante la creación de los grupos apropiados.*

¹ *Observatorio de Redes Sociales 2011*, encuesta en línea a 1.500 internautas realizada por la consultora privada *The Cocktail Analysis* a demanda de BBVA y Microsoft (este documento puede consultarse en <http://www.tcanalysis.com/uploads/2011/02/Observatorio-RedesSociales2011.pdf>).

-
- *Aprendizaje del comportamiento social básico por parte de los alumnos: qué puedo decir, qué puedo hacer, hasta dónde puedo llegar, etc.*

Una de las Redes Sociales que inicialmente mejor puede servir a propósitos educativos es Ning (SUÁREZ, 2009), -si bien aún no es muy conocida entre los y las estudiantes-, ya sea para generar debate y conocimiento en red (UIMP 2.0, <http://redsocial.uimp20.es/>), para aprender Economía en Bachillerato (Econogargallo, <http://econogargallo.ning.com/>) o como espacio en el que desarrollar tareas de investigación (DIM-UAB, Didáctica y Multimedia -<http://dimglobal.ning.com/>-). Por su parte Twitter (herramienta de microblogging en la que publicamos mensajes cortos, de no más de 140 caracteres) aún se encuentra lejos de nuestro alumnado si lo comparamos con Facebook o Tuenti; sin embargo, está siendo usado por profesores y profesoras en motivadoras experiencias como el aprendizaje del español como lengua extranjera², la práctica del latín en un grupo de Bachillerato³ o incluso este interesante *tablón de anuncios*⁴ en el cual, en respuesta a la pregunta *¿Por qué utilizamos Twitter?*, maestros y maestras de diferentes niveles educativos y países ofrecen motivos para acceder a esta Red Social.

En definitiva, las Redes Sociales presentan numerosas ventajas para los estudiantes ya que fomentan el diálogo, promueven compartir recursos e información, desarrollar habilidades comunicativas y de aprendizaje en línea... todas ellas competencias que no podemos ni debemos dejar de trabajar con nuestro alumnado. Es más que probable que las Redes Sociales no nos ayuden a resolver problemas educativos, pero estamos seguras de que pueden ayudarnos en nuestro trabajo diario como docentes. Pues no sólo permiten al alumnado comunicarse entre sí y con el profesorado, sino que prácticamente no hay límites en su uso en las aulas⁵.

Lo que hace nuestro alumnado con las redes sociales

Los datos que se muestran en este estudio han sido recogidos mediante un cuestionario elaborado al efecto para conocer el uso que el alumnado universitario, futuro profesorado de Educación Primaria actualmente en formación inicial, hace de las Redes Sociales.

La muestra participante en este estudio son 96 alumnos y alumnas de Primer curso de la titulación de Grado de Primaria de la Facultad de Formación del

² http://www.elbazarde loslocos.org/?page_id=748 (consultado el 20/06/2012).

³ <http://twitter.com/carolusmagister> (consultado el 20/06/2012).

⁴ <http://www.wallwisher.com/wall/twitteredu> (consultado el 20/06/2012).

⁵ *100 Inspiring Ways to Use Social Media In the Classroom*. Consultado el 18/03/11 en <http://www.onlineuniversities.com/blog/2010/05/100-inspiring-ways-to-use-social-media-in-the-classroom/>

Profesorado de la UEx. De los cuales el 60% son alumnas y el 40 % restante alumnos. Casi el 80 % de dicho alumnado tiene una edad comprendida entre los 18 y los 20 años. El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario, elaborado *ad hoc* a partir de otros cuestionarios previos dirigidos a estudiar los conocimientos previos del alumnado universitario en las titulaciones de Maestro/a de la Facultad de Educación de la UEx, como parte del proceso de evaluación (evaluación inicial). El cuestionario está compuesto por 40 preguntas, tanto abiertas como cerradas (de una única respuesta y respuesta múltiple), donde la persona que responde ha de situarse y elegir una de las opciones que se ofrecen conforme a su situación y/u opiniones.

Los datos a analizar en este trabajo hacen referencia específicamente al uso de varias Redes Sociales, con el objetivo de indagar sobre los motivos que llevan al abandono de alguna(s) de las cuentas de las distintas Redes Sociales tras haberla creado. Los resultados muestran que el alumnado universitario participante en este estudio usa principalmente la Red Social Tuenti, seguida de cerca por Facebook y Ning. A continuación, las más usadas son Twitter, Hi5 y LinkedIn. En menor e igual número se sitúan otras Redes Sociales, en algunos casos asociadas a otras aplicaciones, como MySpace, Xing/Neurona y Netlog.

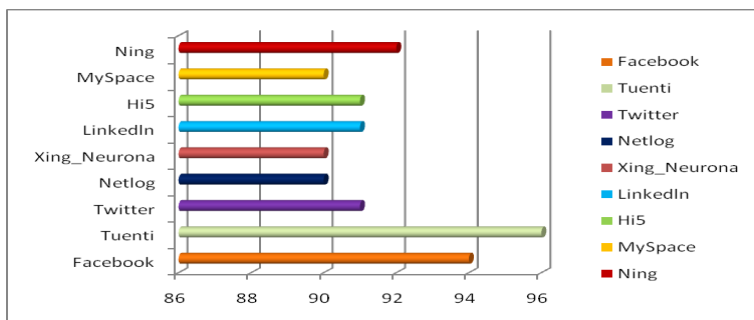


Fig. 1. Frecuencia de uso de distintas Redes Sociales. Elaboración propia

A partir de los datos obtenidos podemos decir que la Red Social más usada es *Tuenti*, al y como puede observarse en el gráfico 1, pues casi el 92 % del alumnado encuestado *tiene cuenta y la utiliza* frente al casi 43 % que reconoce hacerlo en *Facebook* o el 9,8% que lo hace en *Twitter*.

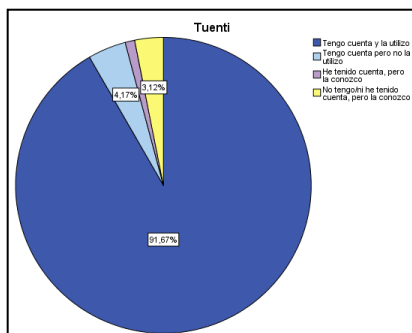


Fig. 2. Uso de la Red Social Tuenti. Elaboración propia

Si analizamos el uso o conocimiento de distintas Redes Sociales encontramos que las opciones de respuesta más frecuentes son “No la conozco” en el caso de Netlog, Xing/Neurona, LinkedIn y Ning, seguida algo de lejos por Hi5, “Tengo cuenta y la utilizo” para Tuenti y Facebook, por este orden y “No tengo cuenta pero la conozco” para Twitter, “Tengo cuenta pero no la utilizo” en el caso de Facebook y “He tenido cuenta pero ya no la tengo” cuando se trata de Hi5, MySpace y Netlog, por este orden.

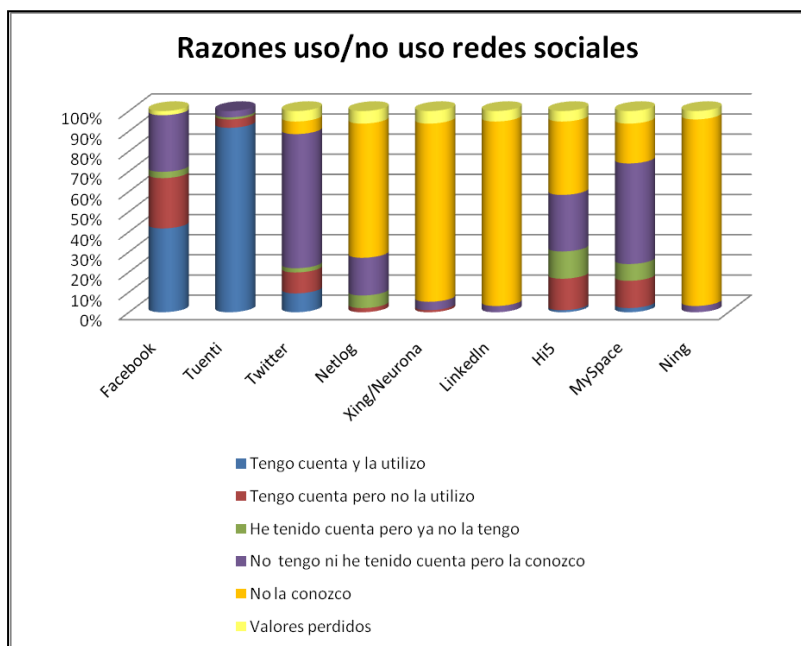


Fig. 3. Razones uso/ no uso Redes Sociales

En los casos en los que se decantaron por las opciones *Tengo cuenta, pero no la utilizo* o *He tenido cuenta pero ya no la tengo*, los motivos que arguyen son diversos, aunque fundamentalmente aluden a la falta de tiempo, percepción de tratarse de una red aburrida, de ser complicada de manejar o no conocer adecuadamente su funcionamiento. También se alude a la falta de uso por parte del grupo de iguales, lo que a ojos de los y las jóvenes elimina la utilidad de la red en cuestión. Estas razones se alegan, fundamentalmente, para redes como Hi5, MySpace o Netlog, aunque es una minoría quien *ha tenido cuenta y ya no la tiene* o bien la sigue teniendo abierta pero *no la utiliza*. Más numerosa es la tasa de abandono de Twitter, debido a la limitación de su uso (mensajes muy breves) o a desconocer y/o no comprender su funcionamiento.

Por lo que a las redes más utilizadas se refiere, Facebook y Tuenti, la mayoría de las razones de abandono de la primera tiene que ver con haberle dado prioridad a la segunda. Así, encontramos que abandonan Facebook “porque es más difícil de manejar y todos mis amigos tienen Tuenti”, “porque me parece complicado su uso”, “porque tengo a más gente”, “porque ya tengo el Tuenti y además tampoco sé manejarlo bien”, “al tener Tuenti no lo utilizo porque son muy parecidas”, “porque hace tiempo lo tuve pero mis amigos sólo tenían Tuenti”, “porque me atrae más el Tuenti”. Pese a todo, llama la atención encontrar alegaciones curiosas de abandono como esta: “cuando todo

el mundo comenzó a tenerlo (Tuenti) empezó a perder la gracia y a veces, quizás, podía resultar agobiante”, no frecuente pero que ofrece información útil para llegar a comprender qué les lleva a seguir utilizando una Red Social o dejar de hacerlo.

Resultados

Si comparamos los datos obtenidos con los publicados en el estudio realizado por *The Cocktail analysis* (2011), coincidimos en que las Redes Sociales más utilizadas son *Facebook* y *Tuenti*, seguidas de *Twitter* con un 14% que ya tienen cuentas y las utilizan, si bien en el caso del alumnado universitario este porcentaje es mucho menor. Las denominadas por este estudio *redes no puras*, como *Messenger*, *Youtube* y los *Foros*, en ocasiones destacan frente a las *puras*, aunque en nuestro estudio no han sido contempladas al no haberlas considerado Redes Sociales.

Sin embargo, sí encontramos en común las altas tasas de abandono (algo más del 20%) que se producen en las Redes Sociales *Hi5*, *Myspace*, *Badoo* y *Fotolog*. También es destacable la coincidencia que se produce por el hecho de que más de la mitad de las personas encuestadas indican no conocer *Linkedln* y *Xing/Neurona*. Finalmente hay que decir que en nuestro estudio no se ha recogido la situación en cuanto al uso de *Skype* y *Messenger* como herramientas de comunicación por considerar que son algo más que Redes Sociales.

Conclusiones

El título de esta comunicación pone de relieve los datos obtenidos en el estudio, pues Tuenti es la Red Social con mayor implantación entre nuestro alumnado, seguida muy de cerca por Facebook. Aunque Twitter es reconocida, los y las estudiantes la asocian a una Red Social con mucha mayor repercusión, que requiere conocimientos de uso algo más complejos desde su punto de vista (entre otros, tecnicismos), por lo que la perciben como algo alejada de su realidad.

El resto de Redes Sociales tiene un escaso protagonismo entre el alumnado universitario, bien por desconocimiento, por falta de utilidad o, principalmente, porque su red de contactos no la usa: es decir, no está en su “entorno social”.

Podemos afirmar que, en conjunto, los datos de nuestro estudio coinciden con los obtenidos por el trabajo más amplio realizado por *The Cocktail Analysis* (2011), lo que nos lleva a pensar que sería conveniente realizar una réplica de nuestro estudio ampliando la muestra participante en el mismo y buscando explicaciones de tipo inferencial que nos puedan dar información sobre cuáles son las variables explicativas y predictoras del uso de unas Redes u otras entre el alumnado universitario.

Esto nos permitirá explicar la división que se produce entre las tareas académicas y sociales que realiza el alumnado universitario, entre su tiempo de formación y de ocio, entre las relaciones entre profesorado y alumnado y entre su grupo de iguales, pues si estamos hablando de las posibilidades didácticas de las TIC en la Educación Superior, ligadas a la implantación de nuevas metodologías, no podemos dejar de lado ni obviar una de las herramientas con mayor arraigo y “tirón” entre la juventud universitaria como son las Redes Sociales, que además facilitan el trabajo colaborativo mediante la creación y generación de conocimiento e intercambio de información, como fruto del esfuerzo y trabajo de un grupo que funciona como tal.

Referencias bibliográficas

CABERO, J.; ROMÁN, P. “E-Actividades. Un referente básico para la formación en Internet”, MAD ediciones, Sevilla, 2006.

DE PABLOS, J. “Potenciación del trabajo del estudiante universitario mediante los usos de las tecnologías”, *Cómo enseñar en el aula universitaria*, J. PAREDES y A. de la HERRÁN (Coords.), Pirámide, Madrid, 2010.

ECHEVERRÍA, J. “Impacto cultural, social y lingüístico de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)”, *Tres Espacios Lingüísticos*, OEI, 2002. http://www.campus-oei.org/tres_espacios/icoloquio8.htm [14-04-2011].

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *El e-Learning en el siglo XXI*, Octaedro, Barcelona, 2006.

IMBERNÓN, F.; SILVA, P.; GUZMÁN, C. “Competencias en los procesos enseñanza-aprendizaje virtual y presencial”, *Comunicar*, n.º.36, 2010, págs. 107-114.

MARQUÈS, P. “La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas”, 2007. <http://www.peremarques.net/web20.htm>. [9-03-2011].

RUBIA, B. “Experiencias colaborativas universitarias apoyadas en e-learning”, *Cómo enseñar en el aula universitaria*, J. PAREDES y A. de la HERRÁN (Coords.), Pirámide, Madrid, 2010.

RUBIO, M. J. “Enfoques y modelos de evaluación del e-learning”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2003. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm [10-04-2009].

RUIPÉREZ, G. “Temario del curso de Experto en E-learning 2.0: educación por internet y formación on-line”, Universidad Camilo José Cela, Madrid, 2009.

SANCHO, J. “Innovación, cambio y mejora en la enseñanza universitaria. Lo que añaden y lo que ocultan las TIC”, *Cómo enseñar en el aula universitaria*, J. PAREDES y A. de la HERRÁN (Coords.), Pirámide, Madrid, 2010.

SUÁREZ, C. Creación de Redes Sociales de uso educativo”, *Educación y Virtualidad*, 2009. “<http://educacion-virtualidad.blogspot.com/2009/09/creacion-de-redes-sociales-de-uso.html> [18-03-2011].

THE COCKTAIL ANALYSIS “Informe de resultados. Observatorio Redes Sociales3ª Oleada”, BBVA-Microsoft, Madrid, 2011.

Ubuntu-LEADER: el uso de los entornos y herramientas virtuales para el aprendizaje y la cooperación con Sudáfrica

Ubuntu-LEADER: The use of virtual environments and tools for e-learning and cooperation with South Africa

José Luis Fernández-Pacheco Sáez

APRODEL / Universidad Complutense de Madrid

jlfpaez@trs.ucm.es

Recibido el 10 de noviembre 2011

Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: Este artículo recoge la experiencia práctica de utilización de herramientas y entornos virtuales de aprendizaje en un proyecto de cooperación al desarrollo financiado por la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) e implementado por APRODEL (Asociación de Profesionales para el Desarrollo Local) en KwaZulu-Natal (Sudáfrica), y que desde el año 2007 potencia las actividades emprendedoras emergentes de los colectivos más vulnerables dentro la población, así como facilitar el desarrollo de nuevas posibilidades agro-ganaderas en la población rural, mayoritariamente zulú, con el objetivo de paliar los efectos del SIDA en el territorio a través de la mejora en la alimentación.

Nos proponemos, para este artículo, la recopilación y el ejercicio de reflexión metodológica en torno a algunas de las herramientas virtuales utilizadas en las distintas fases del proyecto, así como sobre la gestión de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que permita el fortalecimiento y expansión de los objetivos del proyecto, así como la sostenibilidad integral del mismo, en un horizonte más allá de 2012. La utilización del entorno virtual como punto de encuentro entre la población rural sudafricana y los técnicos que trabajan en el proyecto, favorece la construcción conjunta y participada de nuevas oportunidades de aprendizaje bi-direccional, así como abre la puerta a conceptos de trabajo social cooperativo desterritorializado (HAYTHORNTH Y WELLMAN, 2002).

Palabras Clave: Cooperación al desarrollo; Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA); Trabajo Social Cooperativo; Sudáfrica; Metodología LEADER.

Abstract: This article describes the practical experience of using tools and virtual learning environments in a development cooperation project funded by the AECID (Spanish Agency for International Development) and that is located in KwaZulu-Natal (South Africa). Since 2007 this project is trying to emerge entrepreneurial activities and the empowerment most vulnerable groups of population through the implementation of projects with the aim of mitigating the effects of AIDS-HIV in the territory through agricultural and food sovereignty projects.

We intend for this article to collect and create an environment of methodological practice reflexivity around some of the tools used within the different phases of the project and about the use of a Virtual Learning Environment (VLE) that allows the strengthening and the spreading of the main objectives of the project as well as its sustainability beyond 2012. The use of the virtual tools and environments as a meeting between South Africa and Spain promotes the construction and sharing knowledge as a learning opportunities in both directions and, at the same time, opens the door to concepts like deterritorial cooperative social work (HAYTHORNTH AND WELLMAN, 2002).

Keywords: Development cooperation; Virtual Learning Environment (VLE); Cooperative Social Work; South Africa; LEADER Methodology.

Introducción

El avance continuo de las tecnologías de la comunicación ha transformado cada una de las esferas de nuestra sociedad. Las nuevas propuestas de transmisión de la información y el conocimiento han generado cambios conceptuales que han modificado sustancialmente los elementos “espacio” y “tiempo” tal y como los concebíamos en la última década. Estos cambios han precisado el desarrollo de nuevas definiciones y terminología que facilite la comprensión de los nuevos fenómenos adscritos al uso de la red 2.0, así como al de las herramientas que alberga y posibilita. La cooperación al desarrollo, como veremos en las páginas siguientes, no ha permanecido ajena a este proceso de transformación. La “Galaxia Internet” (CASTELLS, 2001) ha favorecido un nuevo espacio para la generación de procesos de socialización, comunicación y transformación social.

En este artículo, como práctica reflexiva que ha acompañado el trabajo realizado durante cuatro años de gestión e investigación en el proyecto “Ubuntu-LEADER”¹ de cooperación con Sudáfrica gestionado por APRODEL, nos proponemos compartir algunas conclusiones obtenidas a partir del desarrollo y la utilización de las nuevas herramientas virtuales para la comunicación y el aprendizaje “deslocalizado” empleadas durante el proyecto. Hablaremos así del uso de instrumentos sincrónicos y asincrónicos que han sido esenciales y continúan siendo fundamentales en la gestión de este proyecto de capacitación técnica y transferencia de la metodología de desarrollo rural europea LEADER² (para una descripción detallada de las actividades y resultados de este proyecto, véase LLOBERA, FERNÁNDEZ-PACHECO, MENÉNDEZ, 2011).

Nos ayudaremos para este propósito de la descripción y la reflexión metodológica en torno a las herramientas utilizadas en las distintas fases del proyecto y en las que, actualmente, se sustentan los procesos de comunicación y formación que posibilitan la continuidad del proyecto más allá de los límites presupuestarios impuestos por la crisis del sistema económico mundial que nos continúa afectando e invitando al desarrollo de sistemas alternativos de organización. Entre las herramientas y técnicas que nos han acompañado en este proyecto de cooperación internacional seleccionaremos aquellas que mayor protagonismo han tenido en las fases de diagnóstico, formulación, implementación y evaluación del mismo. En este sentido, profundizaremos aquí en el uso de la etnografía virtual, las entrevistas en profundidad utilizando software de comunicación sincrónica como el correo electrónico o la video conferencia para los momentos de diagnóstico y evaluación intermedia, así como para

1 Teniendo en cuenta la temática que nos ocupa en este artículo, cabe advertir que la denominación “Ubuntu LEADER” con la que se ha denominado este proyecto de cooperación, no hace alusión a el sistema operativo de software libre conocido como “Ubuntu” sino a al concepto zulú que hace referencia a la solidaridad comunitaria y al programa LEADER de desarrollo rural europeo.

² *Liason Entre Actions de Developpement de l'Economie Rural* (Enlace entre actividades de desarrollo rural).

la implementación y desarrollo de algunas de las actividades que nos han acercado a la consecución de los objetivos planteados en la formulación.

Posteriormente, el uso de las herramientas virtuales empleadas ha cobrado otro sentido al favorecer el intercambio y la comunicación con un fuerte componente de aprendizaje bi-direccional entre países. La introducción del blog y una plataforma virtual de aprendizaje (Moodle) con el objetivo de dar soporte a un proceso de transferencia del proyecto a otros municipios de la provincia de KwaZulu-Natal, donde se localiza el mismo, contribuyen y facilitan la ampliación geográfica del intercambio educativo, así como la sostenibilidad, la extensión y la formulación de nuevos proyectos entre ambos países.

Sin duda alguna, el empleo de estas herramientas en el proyecto ha modificado sustancialmente los resultados del mismo, así como la profundidad de su evaluación y proyección a medio-largo plazo. Es por esto que consideramos de interés realizar una reflexión en torno a la utilización de las mismas en el aprendizaje y la cooperación al desarrollo que vaya más allá de la descripción. Durante este proceso destacaremos las fases adscritas al proyecto de cooperación en las que su utilización ha tenido o está teniendo una relevancia de especial interés metodológico.

De esta forma, partiremos de una fase inicial, previa a la implementación, en la que están implicados el diseño y la formulación del proyecto como proceso de identificación y diagnóstico. En esta fase, la etnografía virtual (HINE, 2004), así como la recopilación y el análisis de fuentes secundarias tuvieron una especial relevancia. Posteriormente, para la implementación del proyecto, así como al proceso de capacitación técnica que tuvo lugar a lo largo del mismo, destacaron otro tipo de herramientas asincrónicas que, de igual manera, complementaron y fortalecieron la comunicación a lo largo de este proceso. En este sentido fueron, y son, fundamentales el uso de herramientas conversacionales como *Messenger* y *Skype* a la hora de realizar gestiones diarias, así como para las actividades relacionadas con la evaluación continua del proyecto. Finalizaremos esta reflexión destacando el uso del *blog* como herramienta de comunicación y formación que ha ampliado y potenciado sus posibilidades a través de la creación de una plataforma de *E-Learning* utilizando el software gratuito proporcionado por el “Proyecto Moodle”.

Nuevas tecnologías, nuevos escenarios para la cooperación

La irrupción de las nuevas tecnologías, así como de las herramientas virtuales, en el ámbito de la cooperación al desarrollo tuvo una fase inicial a finales de los noventa. En aquel periodo, los proyectos formulados tenían por objeto la provisión de estructuras de *hardware* y redes informáticas a las comunidades menos favorecidas o peor comunicadas debido a una difícil orografía en su territorio. No podemos evitar recuperar las sensaciones, así como el abanico de reflexiones que suscitaron en su momento las acciones que se llevaron a cabo, casi en el mismo periodo, a través del

programa LEADER en los municipios rurales de la Unión Europea. Independientemente de lo abrupto de su orografía acercaron las TICs a los rincones rurales más alejados a través de la conexión vía satélite. Estamos hablando de los CAPI's (Centros de Acceso Público a Internet). Las mejoras cualitativas en las conexiones aéreas que se produjeron a lo largo de la pasada década permitieron conexiones a internet a esos pequeños municipios rurales en los que, en ocasiones, había más ordenadores que habitantes permanentes en el mismo.

Este primer periodo de proyectos de cooperación que aspiraban a acercar la tecnología allí donde el acceso a otros formatos de comunicación era difícil, dio paso a un momento en el que los objetivos apuntaban hacia la necesidad de alfabetización digital de la población de esas comunidades en relación a los programas y herramientas que iban a favorecer la comunicación y, en ocasiones, el empoderamiento de esas poblaciones.

La posibilidad de cooperar de forma transnacional y desterritorializada (SASSEN, 2007) está permitiendo hoy en día nuevas formas y nuevos usos a los instrumentos virtuales que van desde la “telemedicina” (GIL-LOYZAGA, 2004) hasta la realización de diagnósticos sociales, pasando por la gestión coordinada de proyectos en el ámbito rural o de investigación social teniendo como estructura principal la red (SÁDABA, 2010).

Ejemplos del nivel de inserción que han tenido las nuevas tecnologías e Internet en la cooperación al desarrollo los encontramos, por ejemplo, en los encuentros internacionales *Coop 2.0* financiados por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) y organizados por *Fundación CTIC* que se celebran anualmente. En estos encuentros, diferentes organizaciones público-privadas en el campo del desarrollo comparten sus experiencias y buenas prácticas en investigación y cooperación a través de las TICs. En dicha conferencia encontramos un amplio abanico de posibilidades y usos de herramientas virtuales que van desde el uso de Blogs por parte de la “*Fundación Chandra*” (BERRIOS, 2008), el uso de vídeos *on-line* en proyectos centrados en la defensa de los derechos humanos o el *Proyecto Willay* de “Ingenieros Sin Fronteras” para la creación de redes inalámbricas para las zonas rurales³.

Son amplias las posibilidades de trabajo social cooperativo desterritorializado (HAYTHORNTH y WELLMAN, 2002) y lo que presentamos aquí es una experiencia situada y reflexiva de cooperación con el mundo rural sudafricano y las posibilidades de continuidad en el futuro a medio-largo plazo. Esta reflexión tiene su base en el trabajo

³ Para más información sobre estos encuentros visitar el siguiente enlace:
<http://encuentro2010.fundacionctic.org/>

de campo realizado por el equipo APRODEL⁴ para Sudáfrica en la que, además, se han utilizado otras metodologías de investigación y participación (I.A.P.) que tendrán espacio para la reflexión en otros foros de investigación.



Conviene, sin embargo, ofrecer aquí una breve contextualización de la localización y la estructura principal del proyecto que nos facilite la comprensión de la experiencia que relatan estas líneas. Tal y como mencionábamos anteriormente, el proyecto está ubicado en KwaZulu-Natal (Sudáfrica) y se ha desarrollado en tres pequeños municipios pertenecientes a los distritos municipales de Zululand y Umkhanyakude. Los municipios a los que nos referimos y que podemos ubicar parcialmente a través del mapa que ofrecemos son: Ulundi, Nongoma y The Big 5 False Bay.



Los municipios pertenecen al ámbito rural y su núcleo urbano más importante y cercano es Durban. Encontraremos más características sociodemográficas relativas al mismo en otras publicaciones (LLOBERA, FERNÁNDEZ-PACHECO,

⁴ Asociación de Profesionales para el Desarrollo Local (APRODEL) para la que el autor ha participado en el proyecto desde 2008, primero cómo técnico y después como coordinador del mismo.

MENÉNDEZ, 2011). Lo que sin duda nos interesa destacar aquí es que, pese a que Sudáfrica ha dejado de ser país preferente para la Cooperación Española a partir del último Plan de Cooperación para el Desarrollo (2009), en los municipios en los que se desarrolla esta experiencia se encuentra la población más afectada por la pobreza económica y por el VIH/SIDA de todo el país.

El proyecto de cooperación que desarrollamos desde el año 2007 tiene por objetivos la búsqueda participada de posibilidades de emprendimiento y sinergias comunitarias, la creación de Grupos de Acción Local como herramienta de la metodología LEADER, así como la implementación de micro-proyectos empresariales que garanticen suficiencia económica y la soberanía alimentaria de los colectivos más vulnerables en el territorio (mujeres, jóvenes y familias afectadas por VIH/SIDA).

Las tecnologías aplicadas en el proyecto nos han facilitado la obtención de resultados que, en una primera evaluación *ex-post*, han sido valorados de forma muy positiva tanto por los agentes de cooperación como por la población sudafricana. Nuestros objetivos para este artículo pasan por reflexionar sobre la utilización de las herramientas virtuales en los proyectos en materia de desarrollo local en Sudáfrica así como valorar las posibilidades de implementación de una plataforma de formación a distancia con el objetivo de replicar, a nivel provincial, los resultados obtenidos en los tres municipios participantes hasta el momento.

Entre las hipótesis que barajamos contemplamos que la utilización de herramientas virtuales ha favorecido, sin lugar a dudas, la gestión y la obtención de buenos resultados en las diversas fases del proyecto en las que han sido utilizadas, pese a las dificultades y los potenciales obstáculos relacionados con las desigualdades de acceso a las nuevas tecnologías (BALLESTERO, 2002; GUILLÉN y SUÁREZ, 2005; VAN DEURSEN y VAN DIJK, 2010). Dichas herramientas favorecen no sólo la gestión del proyecto a través de las herramientas de comunicación, sincrónica o asincrónica, sino que también enriquecen las posibilidades de realización de diagnósticos más precisos, y cercanos a la realidad, al ampliar y potenciar las posibilidades de investigación social a través de la red.

Herramientas virtuales para la cooperación

En este apartado vamos a proceder al análisis de cada una de las herramientas utilizadas en cada fase del proyecto. Empezaremos así por la fase de diagnóstico, en la que la etnografía virtual (HINE, 2002) fue fundamental a la hora de obtener las primeras conjeturas, así como una inmersión cultural inicial profunda en torno a la cultura zulú con la cual no se había tenido, por parte del equipo, ningún tipo de contacto profesional previo.

Posteriormente, y de forma breve en el artículo, reflexionaremos sobre las posibilidades de comunicación desterritorializada que nos han ayudado a la correcta

gestión del proyecto y que nos han permitido tanto de forma asincrónica (correo electrónico) como sincrónica (IRC-chat), comunicarnos virtualmente con los políticos y técnicos e, indirectamente, con los beneficiarios directos de los micro-proyectos emprendedores. Todos: políticos, técnicos de ambos países y comunidad, hemos sido beneficiarios de este proceso de desarrollo local de carácter internacional.

Finalmente, analizaremos y reflexionaremos sobre las posibilidades de réplica y ampliación del impacto de los resultados del proyecto a otros municipios de la provincia de KwaZulu-Natal a través de la creación de una plataforma de enseñanza virtual en la que se impartirán los contenidos del proyecto pasado a través de equipos transdisciplinarios y transnacionales (sudafricanos y españoles).

Hemos estructurado el texto teniendo como referencia las fases del proyecto, lo que nos facilitará el análisis y la reflexión. Así, los apartados podrían conformar una estructura tripartita y que comprendería las siguientes denominaciones:

- 1) Diagnóstico: la etnografía virtual y el análisis documental virtual como herramientas principales.
- 2) Implementación: las posibilidades de comunicación a través de la red.
- 3) Propuestas de continuidad: Blogger y Moodle, una posibilidad sostenible.

A continuación, abordaremos cada uno de estos apartados de forma crítica y reflexiva con el objeto de continuar ofreciendo alternativas aplicadas que nos permitan obtener algunas conclusiones, así como profundizar en el debate de las nuevas posibilidades de comunicación 2.0. en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

Diagnóstico: la etnografía virtual y el análisis documental como herramientas principales

A mediados de 2007 comenzaba a fraguarse la posibilidad de trabajar en un proyecto de cooperación con Sudáfrica. El planteamiento inicial era trabajar con los territorios más desfavorecidos y vulnerables, tanto por el reparto post-colonial de las peores tierras para la agricultura, los años en los que el Apartheid se aplicaba de forma institucionalizada, así como por el fuerte impacto actual del VIH/SIDA entre la población. A pesar de que en el territorio convive población de diferentes etnias y orígenes, la población mayoritaria en KwaZulu-Natal está compuesta por la etnia zulú frente a un 4,4% de población blanca, principalmente bóer (LLOBERA, FERNÁNDEZ-PACHECO y MENÉNDEZ, 2011).

La interdisciplinariedad del equipo principal de trabajo (sociólogos, antropólogo, trabajador social e ingeniero técnico forestal), así como la predisposición al aprendizaje interdisciplinar, brindó muchas posibilidades de obtener una perspectiva integradora

que nos permitiese comenzar la realización del diagnóstico para un proyecto ubicado en un país que, tanto por su población, cultura y territorio, resultaba desconocido para nosotros.

La red Internet así como las herramientas que ésta facilita permitió iniciar el proceso de diagnóstico que más tarde tuvo su continuidad, de forma participada, gracias a los primeros viajes al territorio. En este sentido, pese a las estructuras impuestas por los formatos documentales y organizacionales, apostamos por la posibilidad de favorecer un diagnóstico continuo en los territorios, cercano al concepto de “aproximación situacional” (MATUS, 1995), a la hora de referirnos a esta fase de los proyectos de cooperación. Esta conceptualización se aproxima de una forma más adecuada al proceso de diálogo abierto y continuo que experimentamos tras nuestro primer contacto con la población en el país; sin embargo, y adecuándonos a la reflexión en la que nos encontramos, afirmaremos que la primera vez que nos “aproximamos” a la comunidad y al territorio con el que trabajaríamos estos años, fue a través de la pantalla de nuestro ordenador.

Wikipedia y *Google Earth* fueron las primeras herramientas de aproximación a la delimitación territorial y cultural del nuevo contexto de trabajo. De igual forma, un análisis exhaustivo de documentación electrónica y de artefactos visuales que encontramos en la red (SERRANO, 2008) nos brindó la primera posibilidad de elaborar las conjeturas iniciales para nuestro trabajo, así como una contextualización personal y profesional, que servirían para la elaboración del primer borrador de informe de investigación y diagnóstico.

Nos faltaba, sin embargo, una aproximación más comunitaria y situada de la población que habitaba el territorio. La brecha digital nos dificultaba el acceso, de forma directa, a los beneficiarios más vulnerables y perjudicados del mismo, sin embargo, facilitaba el acceso a la población con un nivel medio de alfabetización digital y manejo fluido del inglés que, habitualmente, son los que ocupan puestos técnicos y, a su vez, son participantes en las redes sociales virtuales así como en los foros y chats electrónicos. No se trata, por tanto, de sustituir la etnografía tradicional, como expone HINE (2000: 1), sino de complementar y ofrecer alternativas iniciales allí donde el acceso, a priori, resulta más complicado:

Virtual ethnography is not put forward as a new method to replace the old – rather it is presented as a way of bringing into focus both the assumptions on which ethnography is based, and the features which are taken to be special about the technologies concerned.

Para este propósito, era imprescindible sumergirse en los Foros virtuales en los que participaban y analizar los hilos de debate iniciados, los “*flames*”, en torno a algunos temas relacionados con la *Zulu Culture*, la política o aspectos relacionados con la convivencia post-apartheid en el territorio.

Nos convertíamos así, en el formato de etnógrafo que retratará HAMMERSLEY y ATKINSON (1983: 2) al participar:

[...] overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned.

En este caso, y como decisión fundamentada en el desconocimiento inicial, no fuimos etnógrafos visibles sino que decidimos estudiar en profundidad los debates y foros⁵ que crecen en la red. Fuimos observadores y recolectores de información con el objetivo de dar respuesta a ciertas preguntas que nos formulábamos en torno a aspectos más tradicionales culturales zulús, como podría ser la gestión de la tierra, los líderes tradicionales, etc.

Las redes sociales 2.0., representadas para esta ocasión en herramientas como *Facebook* o *Twitter*, nos permitieron tener acceso a una parte del discurso en torno a aspectos socio-culturales fundamentales que, además, facilitarían la materialización de nuestras primeras hipótesis, así como nuestra socialización cultural sudafricana a través del contacto con participantes africanos en estas redes sociales. Recogimos esta información en un documento dinámico que editábamos, formateábamos y convertíamos en dossier de trabajo reflexivo y temático para compartir con el resto del equipo.

Imprescindible se hizo ya, en este punto de diagnóstico y observación etnográfica, la utilización de un diccionario Inglés-zulú-Inglés, disponible en www.isizulu.net, que aún nos acompaña en nuestras traducciones de algunos conceptos y expresiones que se utilizan en la comunicación diaria. De igual forma, destacamos también la participación y lectura reflexiva de los foros que contiene la citada web en torno a temas culturales zulús.

Implementación: las posibilidades de comunicación a través de la red

Tras el primer viaje de aproximación, y realizados ya los contactos personales con las figuras político-técnicas que iban a ser nuestros interlocutores en las primeras fases del proyecto, se nos presentaba la necesidad de un diálogo fluido que, en cierto momento, fuese incluso más continuo y rápido que el que nos podía ofrecer el intercambio de correos electrónicos y más barato que el que podía brindarnos una conversación telefónica.

⁵ Véase algún ejemplo de estos foros en : <http://www.southafrica.com/forums/> (última visita 13 de agosto de 2011).

El chat, a través de *Skype*, era la herramienta ideal para satisfacer esta necesidad de comunicación sincronizada y de bajo coste; sin embargo, hasta que las posibilidades de velocidad mejoraron para todos los técnicos interlocutores no pudimos hacer uso de la misma.

En los primeros compases del proyecto, y sólo con aquellos técnicos que contaban con un ordenador con conexión a red pudimos iniciar las primeras comunicaciones a través del programa *Messenger*. Como anécdota merece la pena compartir, teniendo en cuenta que en nuestro país ya se han olvidado las antiguas velocidades de conexión, que tardamos seis horas en descargar el software gratuito en el ordenador de una de las compañeras-técnica de desarrollo local sudafricanas.

Las primeras sesiones conversacionales fueron de aprendizaje y manejo de las posibilidades que brindaba el programa, así como para establecer los protocolos de trabajo, comunicación y recogida de la información. La mejora en las estructuras de comunicación y velocidad en los edificios municipales, así como la adquisición de algunas *webcams*, nos hizo valorar la posibilidad de descargar el programa *Skype* para contemplar otro tipo de herramientas que favorecieran la coordinación de los diferentes grupos de trabajo.

El día 26 de enero de 2010 manteníamos nuestra primera “reunión virtual” a cuatro bandas. Los integrantes españoles de dicha reunión vivíamos en diferentes regiones de Madrid, y los técnicos sudafricanos, por su parte, se conectaban desde Ulundi y The Big 5 False Bay respectivamente.

La realización de este tipo de reunión virtual favoreció, no sólo el desarrollo del proyecto *per se*, sino que, al mismo tiempo, benefició la cohesión de los equipos de trabajo transnacionales (*Team Building*) lo que sin duda propiciaba fluidez en la resolución de conflictos posteriores. Como vemos en LIN, STANDING y LIU (2008: 11) la posibilidad de combinar reuniones virtuales a través de *webcam* con encuentros presenciales sin la mediación tecnológica, es acertada e indispensable a la hora de hacer efectivos estos procesos comunicacionales:

[...] social dimensional factors (i.e. relationship building and cohesion) had stronger relationships with the performance of virtual teams than the task dimensional factor (i.e. coordination). This implies that social dimensional factors such as effective relationship building and cohesion exercises were more important for improving the performance of virtual teams. We suggest that emphasis should be put on building relationships and social cohesion in the initial stage of the virtual project. It is critical that managers build stronger relationships and cohesion among virtual team members as they have significant impact on the performance and satisfaction of virtual teams. Various techniques could be employed to improve relationships and cohesion [...]. The social processes within teams cannot be separated from the tasks to be accomplished. All tasks require some social context and communication is a means to create a social environment in which tasks can be performed. The performance of virtual teams had a

positive impact on the satisfaction with the virtual team in terms of the ability of the group, commitment to the group and confidence in the group. When the outcomes of a virtual team are strong then satisfaction with the team is also high [...]

Sin lugar a dudas, el uso de este tipo de interacciones y comunicación diaria virtual favoreció la eficacia en la implementación y desarrollo del proyecto, así como la recogida de la información para la evaluación del mismo. El uso del Chat, para la realización de este tipo de entrevistas de evaluación, ha favorecido, por otro lado, la riqueza en la recogida de datos discursivos que, de otra manera, no hubieran sido posibles ya que las estancias en el terreno no nos permitieron ni el tiempo, ni el espacio para su realización.

Destacar, igualmente, que varias de las sesiones en las que no hubo ocasión de utilizar la cámara, realizamos las entrevistas de forma escrita a través del chat, lo que perjudicaba la recogida de ciertos elementos de carácter visual pero favorecía la recogida y transcripción automática de la misma (FLICK, 2006: 257).

Propuestas continuidad: *Blogger* y *Moodle*, una posibilidad sostenible

Una vez finalizada la parte de implementación satisfactoria del proyecto en los tres municipios mencionados surgió la posibilidad de exponer los resultados del mismo en una reunión que tuvo lugar en Durban en marzo de 2011⁶ y que fue organizada de forma conjunta por APRODEL y el COGTA⁷ en la que se reunió a setenta *Community Development Workers* (Agentes de desarrollo Comunitario) de toda la provincia de KwaZulu-Natal.



⁶ Para más información acerca de dicha reunión: <http://ubuntuleader.blogspot.com/>

⁷ COGTA: Cooperative Governance and Traditional Affairs. <http://www.dplg.gov.za/> (última visita: 15 de febrero de 2011).

Los técnicos de los tres municipios con los que habíamos trabajado se encontraban allí para compartir la experiencia del proyecto que estábamos llevando a cabo. Por su parte, el equipo de APRODEL presentaba un blog en el que se recogían algunas de las actividades llevadas a cabo en el proyecto, así como vídeos demostrativos, que ya se estaban utilizando en el territorio, sobre la gestión de uno de los proyectos que en la actualidad se están implementando: *Home Garden-Goat*.

El blog, creado por el equipo de APRODEL, está disponible en www.ubuntuleader.blogspot.com y sirve de cuaderno de bitácora del proyecto, de herramienta de formación *on-line*, así como de herramienta de recogida de información, a través de los comentarios de las personas que lo visitan.

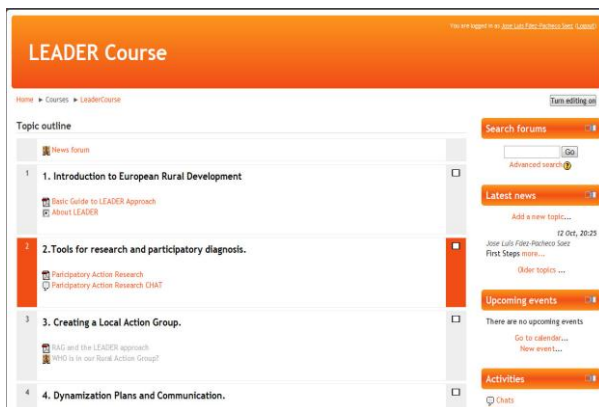
No es novedoso el uso del *Blog* como herramienta en cooperación al desarrollo, tenemos otros ejemplos interesantes de este tipo de herramientas como “diarios de campo” de los técnicos de cooperación expatriados, así como la inclusión de esta herramienta en actividades con la población que posteriormente pueden ser recogidas en formato de “Historia de vida” con usos en investigación social virtual.

En relación a la reunión de Durban, mencionada anteriormente, y como resultado de la misma, emergió la necesidad de continuidad en la formación de los técnicos de aquellos municipios que no habían tenido la oportunidad de participar en la experiencia piloto en la que estaba enmarcado el proyecto que finalizábamos.

Sin presupuesto por parte de la Agencia Española de Cooperación al desarrollo y tras el proceso de búsqueda, el COGTA reunió fondos para realizar un viaje formativo para seis personas, que tuvo lugar en Madrid durante la segunda semana del mes de noviembre de 2011. Este viaje de formación tuvo una función descriptiva: se visitaron y recorrieron diferentes experiencias prácticas de desarrollo rural promovidas por la metodología LEADER dentro de la Comunidad de Madrid.

La solución de continuidad, tras el viaje de noviembre, y con la intención de formar a los profesionales del desarrollo que se distribuyen por toda la provincia de KwaZulu-Natal, ha pasado por la creación de una plataforma virtual de aprendizaje que ya está articulada con el objetivo de dar acceso a los estudiantes y a un equipo transnacional de formadores españoles y sudafricanos formados a lo largo de estos años: www.ubuntuleader.org/moodle

El idioma a utilizar será principalmente el inglés, con apoyo lingüístico por parte de los técnicos zulúes en su lengua y constará de diez módulos formativos en los que se recorrerán los diferentes aspectos de la metodología LEADER. Habrá posibilidades de tutoría mediante chat, así como a través de los foros.



Se plantea así la continuidad y la posibilidad de extensión de la experiencia a toda la provincia de KwaZulu-Natal, si se consiguiesen los fondos necesarios para mantener este proyecto que, con un coste bajo, puede tener altos beneficios para el territorio.

Conclusiones

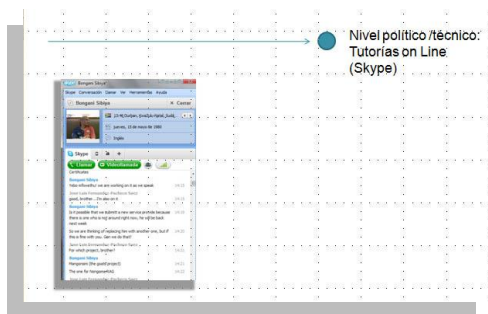
La accesibilidad a documentos, artefactos culturales o foros en los que participa la población con la que hemos trabajado, el pueblo zulú, nos ha permitido formularnos conjeturas previas al desarrollo del trabajo en el territorio que, de ninguna otra forma, hubieran sido accesibles en otro formato de investigación social antropológica previa a un aterrizaje físico en el terreno. La articulación de elementos y herramientas que se interrelacionan directamente con la etnografía virtual nos facilitó el acceso a la creación de todo un bagaje cultural y de aproximación discursiva que facilitó el diálogo inicial que antecedió al proceso participativo que ha estructurado y vertebrado el proyecto.

Así, el hecho de poder superar las distancias geográficas en la comunicación a bajo coste que permiten las herramientas virtuales, ha supuesto un avance en la sostenibilidad económica y medioambiental del proyecto. Una comunicación más fluida de forma virtual, permitió, sin duda alguna, una mayor eficacia a la hora de gestionar el presupuesto destinado al proyecto. De igual forma, la reducción de la complejidad en la gestión, a través de las reuniones virtuales en formato chat, ha reducido el número de viajes que se han realizado al territorio. Menos vuelos, menos contaminación atmosférica, menor huella de carbono e impacto en el ecosistema natural. De igual forma, y ante la falta de recursos económicos, la posibilidad de continuar con la formación a través de plataformas de enseñanza virtuales propiciará y potenciará el

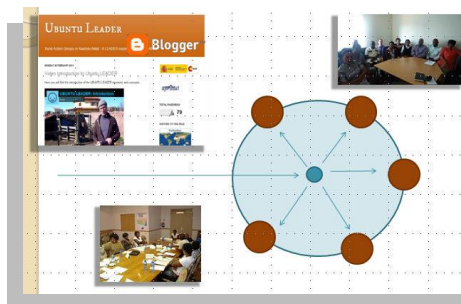
impacto positivo que ha tenido el proyecto. *Es un puente virtual entre España y Sudáfrica* tal y como comentara uno de los participantes a la reunión de Durban.

Otra de las posibilidades en el uso de estas herramientas virtuales en cooperación es la asincronía que en ocasiones favorece y suaviza las diferencias horarias internacionales, así como, en el caso del Blog “Ubuntu LEADER”, el poder funcionar también como repositorio documental que permite y favorece la formación no sólo de los beneficiarios directos en Sudáfrica, sino que puede ser aprovechado por cualquiera que visite el enlace y descargue los vídeos de formación, como así está ocurriendo en la actualidad.

A través de la secuencia de esquemas que presentamos a continuación se podrá observar la evolución de las herramientas virtuales en este proyecto de cooperación, así como el alcance y profundidad en la comunicación y la formación a lo largo de estos años.

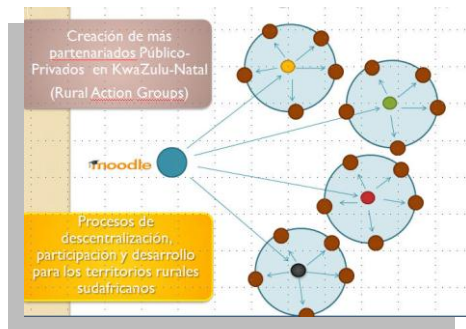


Si en un primer momento las herramientas de comunicación, vía correo electrónico o chat, nos permitían alcanzar y tener impacto en un nivel político-técnico en el municipio, pero que no llegaban a más beneficiarios directos del mismo, la creación del blog y su formato como cuaderno de bitácora e inclusión del vídeo permitirá, al menos, que aquellos beneficiarios que, a pesar de no entender el inglés, puedan identificarse con los contenidos que forman parte de los objetivos de la formación.



El visionado comunitario de los vídeos en el edificio municipal, gracias a la labor de los técnicos de desarrollo local, hace que las herramientas virtuales potencien su impacto de una forma tangible. Con esta herramienta estamos multiplicando, a bajo coste, los efectos en la formación y gestión del proyecto, que dará un paso más allá en la superación del nivel municipal al provincial al proyectar la creación de la plataforma Moodle analizada y que, sin duda, sería un formato adecuado para la formación de los técnicos de desarrollo comunitario implicados en el proceso formativo de continuidad.

De forma esquemática, el siguiente gráfico explicita la repercusión que dicha plataforma de aprendizaje puede tener en le provincia de KwaZulu-Natal, donde los puntos de colores constituyen el componente técnico al que rodean las comunidades que se ven influenciadas por el trabajo de dicho técnico en el territorio.



Llegados a este punto de la reflexión, conviene señalar algunas de las limitaciones y cuestiones negativas del empleo de las TICs dentro del proyecto. A pesar de los buenos resultados obtenidos, éstas, como no podría ser de otra forma, no constituyen la solución para la reducción de la pobreza y la desigualdad social. Seguirán teniendo acceso a este tipo de herramientas aquéllos/as que manejen la lengua inglesa que, en esta región, no está al alcance de la gran mayoría. Si a esto le añadimos, la imperiosa necesidad de manejar o tener acceso físico a un ordenador por parte de los miembros de la comunidad, las dificultades aumentan enormemente y la “brecha digital” se complejiza y refuerza.

Sin embargo, tras lo vivido durante el proyecto, los resultados del mismo, así como las proyecciones que se realizan, obtenemos un balance positivo respecto al uso de herramientas virtuales, así como en su utilización en otros proyectos y contextos futuros. En este sentido, la reflexión, la sinergia creada y la fluidez comunicacional generada a lo largo de estos años, y a los que han contribuido las TICs, configuran ya una estructura sólida para el intercambio cultural que está fraguándose en experiencias y

foros de reflexividad en torno a la gestión de los formatos de desarrollo que tienen su base en la metodología LEADER. En este momento, como tendremos ocasión de comprobar en un futuro a medio-largo plazo, la reflexión y el aprendizaje mutuo han servido de motor para nuevas iniciativas tanto en territorio africano como en los foros de intercambio europeos.

Referencias bibliográficas

BALLESTERO, F. *La Brecha Digital: El riesgo de exclusión en la sociedad de la información*, Fundación Retevisión Auna, Madrid, 2002.

CASTELLS, M. *Internet y la Sociedad Red*, Editorial Areté, Barcelona, 2001.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata, Madrid, 2006.

GÓMEZ GALÁN, M.; SAINZ OLLERO, H. *El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo. El marco lógico en programas y proyectos: De la identificación a la evaluación*, CIDEAL, Madrid, 2006.

GORDO, A. J.; SERRANO, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación de investigación social*, Pearson-Prentice Hall, Madrid, 2008.

GUILLÉN, M. F., y SUÁREZ, S. L. “Explaining the global digital divide: Economic, political and sociological drivers of cross-national internet use”, *Social Forces The University North Carolina Press*, nº 84(2), 2005, págs. 681-708.

HAMMERSLEY M. y ATKINSON, P. *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1994.

HAYTHORNTH, C.; WELLMAN, B. “The internet in Everyday Life: An introduction”, *The Internet in Everyday Life*, B. Wellman y C. Haythornth (Eds.), Oxford, Blackwell, 2002, págs. 3-44.

HINE, C. *Etnografía virtual*, UOC, Barcelona, 2004.

LLOBERA, F.; FERNÁNDEZ-PACHECO, J. L.; MENÉNDEZ, R. *Ubuntu-LEADER: Diálogo Transcultural entre España y Sudáfrica*, AECID-APRODEL, Madrid, 2011.

LIN, C.; STANDING, C.; LIU, Y. C. “A model to develop effective virtual teams”, *Decision Support Systems*, nº 45, 2008, págs . 1031-1045. Recurso disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167923608000778> (15 de febrero 2011).

MATUS, C. *Plan Estratégico Situacional 95. Guía de análisis teórico*, Fundación Altair, Caracas, 1995.

SÁDABA, I. “Innovación tecnológica y Redes en Cooperación”, *Metodología de investigación en cooperación para el desarrollo*, E. ECHART MUÑOZ, R. CABEZAS VALENCIA y J. Á. SOTILLO LORENZO (Coords.), Vol. 338, IUDC- Los Libros de la Catarata, Madrid, 2010, págs. 123-138.

VAN DEURSEN, A. J. A. M.: VAN DIJK, J. A. G. M. *Internet skills and the digital divide. New Media & Society*, Sage, London, 2010.



El videojuego en red social: un nuevo modelo de comunicación

Videojuego in social network: a new model of communication

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez

Universidad de Extremadura
fird@unex.es

Alberto Bernabé Sáez

Universidad Rey Juan Carlos
albertobsaez@gmail.com

Recibido el 10 de noviembre 2011
Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: Los videojuegos en las redes sociales son la combinación de una evolución paralela, por un lado el desarrollo del entretenimiento y las interfaces interactivas y, por otro, la evolución de los nuevos medios de comunicación, con Internet a la cabeza. Pasando por el correo electrónico y desarrollándose en múltiples direcciones, parece que las redes sociales se han convertido en el actual estándar de comunicación social, no solo en entornos grupales, sino de transmisión de información masiva de un modo viral. Una estructura no jerarquizada que ha conseguido atraer a más de 600 millones de usuarios y, con ellos, un enorme negocio. Como otros tantos, el videojuego se adentra en estos *sítes*, un entorno que le es natural en un principio, recogiendo los frutos de los juegos multijugador masivos, pero pronto se enriquece adaptándose al medio y creando nuestras estructuras comunicacionales adecuadas a una nueva y desconocida situación.

Como en otras aplicaciones de las TIC en ámbitos educativos, el videojuego puede ser utilizado con estos fines; no sólo con proyectos infantiles ni programas interactivos dedicados a la enseñanza, sino como videojuegos intrínsecamente. Casos como los *serious games* nos muestran las enormes posibilidades que tienen a distintos niveles. Para el caso de los videojuegos sociales, las opciones pedagógicas multiplican sus posibilidades al acceder a un público masivo con estructuras que, si bien pueden alejarse de los clásicos procedimientos educativos, sí que se fundamentan sobre estas bases ya que permiten una distribución rápida, barata y de acceso sencillo, sin que representen para el usuario una carga, sino un aprendizaje pasivo. Por ello, es importante preguntarse cómo se desarrolla un videojuego social, cuál es su narrativa, cómo se

comportan los individuos ante él y, sobre todo, cómo podemos orientarlo hacia nuestros objetivos.

Palabras Clave: Redes Sociales; Videojuegos; Facebook; Medios de Comunicación Sociales; Nuevos Medios.

Abstract: Videogames in social networks are a combination of a parallel evolution on the one hand the development of entertainment and interactive interfaces, and the evolution of new media, Internet to the head. Via email and develop in many directions, it seems that social networks have become the current standard of social communication, not only in group settings, but mass transmission of a viral way. Anon-hierarchical structure that has attracted more than 600 million users and with them, a huge business. As many others, the game goes into these sites, an environment that is natural at first, reaping the benefits of massively multiplayer games, but quickly adapting to the environment enriches our structures and creating appropriate communication to a new and unfamiliar situation .

As in other applications of ICT in educational settings, the game can be used for this purpose, not only interactive children's projects and programs dedicated to teaching, but as games intrinsically. Cases such as serious games show the enormous possibilities that are at different levels. In the case of social gaming, educational options multiply their possibilities to access a massive public structure, although they may move away from traditional educational procedures, it is indeed based on these bases because they allow rapid deployment, cheap and easy access, without posing a burden to the user, but a passive learning. It is therefore important to ask how to develop a social game, what his narrative is, how individuals behave before it and, how we can guide you toward our goals.

Keywords: Social Networks; Facebook; Videogames; Social Media; New Media.

Introducción

En sus más de 30 años de vida, el videojuego como medio artístico y, sobre todo, lúdico, ha ampliado sus posibilidades hasta límites inicialmente insospechados. A través de esta evolución, el videojuego ha pasado por decenas de soportes tecnológicos en forma de ordenadores o videoconsolas que han mejorado cualitativamente las posibilidades estéticas de los videojuegos y que han permitido desarrollar nuevas dimensiones del mismo. A raíz de ser dotado de nuevas fronteras creativas en torno a lo puramente audiovisual, el juego ha desarrollado su propio lenguaje narrativo y ha absorbido otros inicialmente habituales en otras artes, llegando incluso a utilizar elementos provenientes del cine o de la literatura de forma evidente. Sirva como ejemplo la considerada película interactiva ‘Heavy Rain’¹ y los múltiples intentos previos como ‘The X-Files’ (‘Play Station’). Parece que, estando cercano un techo tecnológico en el apartado visual que hace que las diferencias cada vez parezcan menores, la industria trata de buscar nuevos saltos de calidad que introduzcan novedades y así acercarse a nuevos públicos. En esa búsqueda de una diferenciación que permita continuar el espiral de consumo² existente en el mercado actual, la fórmula del éxito parece haberse ido de la calidad técnica de las imágenes mostradas en la pantalla. Ya no consiste en cambiar los modos de representación visuales para conseguirlos con más polígonos, sino en cómo estos se integran con el usuario ya sea por medio de los controles o ampliando el concepto que teníamos por un videojuego.

Dejando al lado esas nuevas formas de interacción llamadas a conquistar al mercado (Wii o Kinect), esta naturaleza del videojuego ha crecido conforme ha ido aumentado su aceptación social y artística. Así, Gerfried Stocker, Director Artístico de Ars Electronica Linz anhela que *el público amplíe su noción del juego como función del arte digital y del arte como un elemento del juego. El poder de interacción entre los dominios digital y real que ofrece el mundo moderno se ha convertido en un desafío de enorme trascendencia*³. Al margen de las pretensiones artístico-plásticas, la realidad es que ejemplos como el videojuego educativo, los de autoayuda⁴ o como un estímulo para el ejercicio físico⁵ han dado lugar

1 Editado por Sony para Play Station 3 en marzo del 2010. Se trata de un videojuego que consiste en seguir de forma similar a una película una serie de relatos sobre los que vamos tomando decisiones que modifican los acontecimientos narrativos.

2 La tendencia actual en el videojuego comercial parte de la idea de que un soporte para videojuegos debe ser renovado cada 5 o 6 años como mucho, y cada vez menos.

3 Cita encontrada en la publicación trimestral Mediateca Expandida. Primer número 02/10/2009 a 07/12/2009.

4 ‘Brain Training’, disponible en Nintendo DS sirve a modo de calendario una serie de ejercicios mentales. Ha impulsado un género en el ámbito comercial llegando a grupos aparentemente inaccesibles por no ser nativos digitales.

a la búsqueda de nuevas naturalezas aplicables al videojuego. Probablemente, una de las más relevantes desde un punto de vista comercial y, lógicamente desde la sociología, sería la del videojuego como articulador social o, a la inversa, cómo se nutren de las relaciones sociales para potenciar sus posibilidades. La mítica “aldea global” del Marshall MCLUHAN se extiende a todos los sectores y los videojuegos no son una excepción.

El camino hacia el videojuego social

Promocionalmente, el videojuego social se cita sin precisión. Por ello, es conveniente realizar una distinción entre los videojuegos sociales y los videojuegos multijugador (por ejemplo, ‘Wii Sports’ para Nintendo Wii o cualquier juego multijugador online como ‘Quake’). Dicho esto, los videojuegos multijugador se englobarían dentro de aquellos que permiten la experiencia simultánea del videojuego entre un determinado número de jugadores, sin ningún tipo de relación con un entorno social más allá de la duración de cada partida. Quedan por lo tanto excluidos de esta definición juegos tan populares como ‘Counter Strike’ o ‘Starcraft’ pese a ser de un uso multijugador habitual. Pese a ello, las partidas no generan un entorno social ni afectan a uno, sino que se desarrollan como actos independientes. Es cierto que, alrededor de estos juegos se desarrollan comunidades virtuales complejas pero éstas son estructuras ajenas al juego y únicamente se comportan como una forma de organizar eventos que serán, a la postre, multijugador. Por lo tanto, el videojuego social comienza bastante más tarde. Si bien existen juegos multijugador en redes telemáticas desde 1974⁶ el primer videojuego masivo data de 1985 con ‘Island of Kesmai’, diseñado por Kelton Flinn y John Taylor⁷. A un precio por 12.00 dólares por hora a través de un servicio en línea llamado ‘CompuServe’ participaban hasta 100 jugadores al mismo tiempo, algo que ha dado pie a diferentes debates *a posteriori* sobre cuánta gente necesitaba un juego para ser considerado masivo. No fue el único experimento en este ámbito ni mucho menos, especialmente cuando llegó la conexión a internet, momento en el que se produjo un importante despliegue de juegos ‘online’.

Tras algunos intentos en un formato basado en texto (es decir, sin contenido audiovisual), ‘Legends of Future Past’ es el primer MMORPG (“Videojuegos de Rol Multijugador Masivos en Línea” en sus siglas en inglés) comercial y, probablemente, el primer juego que podría ser considerado “social”. El término ‘MMORPG’ se atribuye

5 ‘Dance Dance Revolution’ incluyó, en sus versiones avanzadas, contador de calorías. Nintendo, en Wii, de nuevo ha culminado esto con ‘Wii Fit’ en 2007; un videojuego para hacer ejercicios inspirados principalmente en aerobic.

6 En 1974, Mazewar presentó el primer mundo virtual gráfico, proporcionando una vista en perspectiva de primera persona dentro de un laberinto en el que los jugadores vagaban disparándose unos a otros. En principio funcionaba por cable básico. El MIT (Massachusetts Institute of Technology) lo mejoró para que funcionase bajo la red Arpanet, precursora del internet moderno.

7 “Online World Timeline”, disponible en: <http://www.raphkoster.com/gaming/mudtimeline.shtml> a 24/03/2010 (en inglés) (consultado el 20/06/2012).

a Trip Hawkins en 1996. El fundador de la compañía de videojuegos más grande del mundo, 'Electronics Arts', lo utilizaba para explicar el concepto. Se deriva de la de "MMOG" que se remonta a la Convención de 1993 de E3 ("Electronic Entertainment Expo"), una importante feria norteamericana de entretenimiento electrónico), cuando Dale Addink se sirvió de él para describir la franquicia 'AirWarrior', un precursor del MMORPG basado en combates aéreos. 'Meridian 59' fue el primero juego en incorporar un elevado número de jugadores en un único mundo persistente, lo que sería el antecesor del videojuego social pese al carácter experimental del mismo⁸. Poco antes de que 3DO hiciera 'Meridian 59', 'Sierra Online' lanzó 'The Realm Online'. Este fue otro título de éxito que expandió el concepto; al igual que Nexus: The Kingdom of the Winds, un MMORPG de gran éxito publicado en Corea en 1996. Sin embargo, fue 'Origin' la compañía que asentó el género en 1997. Mientras que en España nos encontrábamos casi en los inicios del Internet comercial, se puso a la venta en Estados Unidos el que sería una revolución dentro del concepto de juego en red, 'Ultima Online', el primer claro referente y un éxito comercial a nivel internacional. A lo largo de una decena de ediciones del juego, el todavía presente Ultima Online establece lo que es considerado el primer MMORPG popular y que sería aplicable a proyectos arrolladores como 'World Of Warcraft', de 'Blizzard'. No mucho más tarde le surgieron a Richard Garriot (creador de Ultima Online) competidores como 'Everquest', 'Dark Age Of Camelot' y la definitiva expansión del género, pero fue su título el que introdujo los avances más importantes en cuanto a una desarrollada personalización, interacción y variedad, componiendo lo que se considera el primer mundo virtual, simulando ciertas experiencias de la vida real tales como comprarse una casa, alimentarse o un sistema de comercio entre los jugadores. A la par que las posibilidades de expansión de los MMORPG se desarrollaban gracias a los avances en las tecnologías de redes, también lo hacían a través de internet los diferentes medios de comunicación social. Si el correo electrónico y la mensajería instantánea marcaron un importante cambio en el uso de la comunicación vía internet, no ha sido menor el efecto llevado a cabo con la aparición de los servicios conocidos como "redes sociales".

Facebook: ¿una nueva dimensión del videojuego social?

Al margen de otro tipo de utilidades como las *wikis* o *listsems*, que han contribuido a la revolución comunicacional que ha sido internet, los datos muestran que en los últimos años las modalidades de contactos entre personas por medio de la red han tenido como un factor básico a las redes sociales; aquellos servicios que comunican a individuos (también empresas y grupos) por medio de internet de un modo multidireccional. La comunicación no se realiza entre pares siguiendo el clásico esquema propuesto por Shannon y Weaver, sino que se compone de un elevado

8 "Alternate Reality (2010) The History of MMORPG" disponible en red a través del enlace: <http://archive.gamespy.com/amdmmog/week1/index4.shtml> a 25/03/2010 (en inglés).

número de elementos que interfieren en el acto comunicativo. Siguiendo la crítica⁹ que realiza Gonzalo Abril a las teorías clásicas, el modelo se antoja realmente simple. La indudable importancia del contexto en el caso de la comunicación a distancia con sus variables, la posibilidad de contar con múltiples emisores y/o receptores (o receptores desconocidos), y las diferentes interpretaciones que se hacen de los actos comunicativos gracias a nuevas herramientas como los emoticonos o los hiperenlaces, crean una nueva dimensión más allá de los viejos esquemas unidireccionales.

La diferencia fundamental entre este tipo de redes y otras existentes como las que se crean en un MMORPG, en *wikis* o foros de internet es que los servicios de redes sociales están organizados en torno a personas, no a temas o ámbitos de interés común. Así, la función no es hacer nuevos amigos o intercambiar información con desconocidos, sino mantener el contacto con personas que si conocemos en el mundo real. Por lo tanto, la naturaleza de estas redes es la de referenciar la realidad más que sustituirla. Prueba de ello es que la media de amigos en Facebook está cerca de 150, que es precisamente el número de Dunbar¹⁰. Habitualmente también se utiliza para mantener contacto también con aquellas personas con las que apenas tenemos contacto en el mundo real aunque las conocemos. A través de estos servicios basados en bajos grados de separación (entre 1 y 2, es decir; amigos, amigos de amigos) podemos tener un conocimiento de las personas que nos rodean pero que no cuentan con una amistad consolidada.

El primer servicio considerado red social se le supone a 'SixDegrees.com' en 1997. En realidad, lo temprano del experimento lo llevó al fracaso. Como ocurre en la mayoría de servicios de red el valor reside en la abundancia. Dicho de otro modo, una red social carece de sentido si no hay sociedad que la utilice. La idea la reutilizó con éxito el servicio Friendster con el objetivo de competir con la web de contactos amorosos Match.com, sin embargo, cuando empezó a tener un éxito considerable (300.000 usuarios alrededor del año 2003) la avalancha de usuarios supuso una crisis técnica que no fue capaz de controlar y que lo llevó al fracaso. No se trata del único intento de red social. Así, MySpace, la popular red de música que pervive en la actualidad nació en 2003, pero como red social en general nació en 2004. La que masificaría el proyecto y lo llevaría a escala planetaria en los años posteriores será Facebook¹¹. Independientemente de las consecuencias psicológicas, sociológicas o temas referentes a otras materias, en el aspecto comunicativo, internet y las redes

9 ABRIL (1997: 15-35).

10 El antropólogo Robin Dunbar considera que el ser humano tiene un "límite cognitivo de individuos con los cuales se puede mantener una relación estable" al que cifra en alrededor de 150. Estos son datos muy similares a los 120 amigos de media que tiene cada usuario en Facebook según un artículo en "The Economist". La información fue vista a 01/04/2010 en "El número Dunbar y las redes sociales" en Doscerolife.com. Enlace: <http://doscerolife.com/2009/10/el-numero-dunbar-y-las-redes-sociales/>

11 Toda información es accesible en "De los 6 grados de separación a Facebook" del texto "Hiperconectados" publicado en "ElPais.com" en enero 2010. Enlace: <http://tiny.cc/98p0o>

sociales han contribuido a que sea posible reconocer cuatro grandes características en las nuevas formas de interactuar entre individuos:

- **Enormidad:** la vasta magnitud de nuestras redes y la del número de personas a las que se puede llegar.
- **Comunalidad:** una aplicación de la escala en la que podemos compartir información y contribuir a esfuerzos colectivos.
- **Especificidad:** un impresionante incremento en la particularidad de los vínculos que podemos formar¹².
- **Virtualidad:** la capacidad de asumir identidades virtuales.

Estas cuatro características se cumplen en casi todos los ámbitos de la red de redes. No cabe duda de que los videojuegos, de la mano de los MMORPG antes expuestos, también son partícipes de estos cambios. No solo eso, sino que probablemente sean uno de los campos en los que mejor se representan los conceptos de enormidad, comunalidad, especificidad y virtualidad.

Dado que se considera Internet como un medio intermediado no es de extrañar que el videojuego haya entrado en ella. Dicho de otro modo, internet se consolida como un medio que «bebe» de otros medios y a veces eso se interpreta como un cajón de sastre donde publicar texto, imagen, sonido, video y, ahora, videojuegos. Precisamente el objetivo a cumplir por aquellos que realizan estos traslados intermedia sería el aceptar que en internet existe un lenguaje propio que provoca que sea, como mínimo, una adaptación de los contenidos al nuevo medio y a sus posibilidades, principalmente basadas en la amplitud de las posibilidades comunicacionales y en el hipertexto. No ocurre lo mismo con el videojuego sino lo contrario. En esta ocasión no es que cualquier cosa se haga videojuego, sino que el videojuego es un campo de interés desde un elevado número de disciplinas, soportes, etcétera. Como prueba, basta con darse cuenta de la multitud de estudios recientes sobre videojuegos en ámbitos tan dispares como la psicología, sociología, educación, bellas artes, informática o la filosofía. En cuanto a medios, ya no solo entendemos el videojuego como algo propio del ordenador o las videoconsolas, sino que la convergencia tecnológica lo extiende a soportes inicialmente ajenos al videojuego como los teléfonos móviles o las televisiones. En definitiva, el videojuego se configura como un medio ajeno pero altamente adaptable. En la web, por sus características, el videojuego ha encontrado el éxito en sus posibilidades comunicativas. Con el nacimiento de la denominada web 2.0 (por no hablar de la web semántica o 3.0); se ha producido un nuevo género que toma ciertas raíces sociales de los juegos de rol en línea y los combina con cualquier otro apoyándose en las tecnologías comunicativas disponibles.

12 Manuel CASTELLS habla de “conectividad autodirigida”, es decir, *la capacidad de cualquier persona para encontrar su propio destino en la red*, *si no lo encuentra, para crear y publicar su propia información, suscitando así la creación de una nueva red* (2003: 26).

Los primeros juegos web sociales se desarrollaron en torno a la mecánica del popular Ogame. Esta funciona bajo un navegador habitual y desarrolla mediante textos y botones un juego de estrategia en el que competimos y colaboramos con jugadores de todo el mundo. En concreto Ogame, basado en la guerra espacial de ciencia ficción, apenas contaba en su origen con una serie de casillas con pocas imágenes que describen el funcionamiento de cada artefacto al comprarlo o utilizarlo y, en definitiva, tan solo unos números o un mensaje de éxito nos muestran el estado de la partida. La interactividad visual se desarrolla a base de interfaces con iconos y texto sin un control espacial como el que encontramos habitualmente en los videojuegos. La gratuidad era una de las claves del éxito que ha marcado nuevas líneas creativas y proyectos posteriores (eRepublik¹³). Sin embargo si algo ha potenciado el uso de estos juegos basados en web (ya sea por medio de tecnologías Flash u otras) han sido las redes sociales masivas.

El juego social en facebook: características

La invasión virtual

Si en un inicio el videojuego era algo independiente de otros formatos, lo cierto es que lo ha sido durante un breve periodo de tiempo. Una vez más, los avances tecnológicos han permitido que dispositivos y entornos que no contaban en origen con el videojuego, hayan encontrado en estos una nueva forma de uso. No hablo únicamente de teléfonos móviles, donde los tenemos desde hace casi un lustro y aun están por explotar, sino en entornos tan comunes como la televisión o la web como la conocemos¹⁴. Jesse Schell, diseñador de videojuegos, ya lo afirmaba en una charla titulada “When games invade real life”¹⁵, en la que citaba como los videojuegos a través de las interfaces invadían toda nuestra realidad en forma de retos que se interrelacionaban con el “mundo real”¹⁶. En su predicción proyectaba que juegos basados en la cámara y el geoposicionamiento se jugarían en la vida rutinaria. No parece estar desencaminado cuando la “realidad aumentada” (augmented reality) ya empieza a utilizar la cámara digital y el GPS de algunos dispositivos con estos fines. Todavía, eso sí, sin un desarrollo comercial extendido.

13 Accesible a través de: <http://www.erepublik.com/>. Alexis Bonte, responsable, explicó en el “Foro Internacional de Contenidos Digitales 09” (Madrid) las innovaciones y las posibilidades sociales de este juego.

14 Sin ir más lejos, el servicio Digital + (y sus antecesores) ya ofrecían televisión interactiva y acceder a juegos.

15 Charla ofrecida en las “TED Talks” (Technology, Entertainment, Design), febrero del 2010. Disponible en: http://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invalidate_real_life.html.

16 Los videojuegos de Nintendo para Nintendo DS, Pokémon Oro HeartGold y Plata SoulSilver, incluyen un dispositivo llamado ‘Pokewalker’. Básicamente consiste en un podómetro que mide nuestros pasos y que nos ofrece, a cambio de cumplir determinados logros andando en nuestra vida diaria, contenido inaccesible de otro modo. Una forma más de “invasión”.

Aunque no se trata de videojuegos necesariamente, para Benjamin Weil, Comisario Jefe de LABoral (Gijón) no hay duda cuando se habla de la importancia de los dispositivos digitales en nuestras vidas:

El ordenador es omnipresente y con él la noción de interfaz se ha vuelto esencial en nuestra experiencia cotidiana y en actos tan insignificantes como retirar dinero o entradas de un cajero automático o adquirir productos y/o servicios. Por ello, no es de extrañar que un número cada vez mayor de formas culturales se vean sometidas a unas condiciones de mediación similares.

Haciendo una aproximación al objeto de estudio, la comunicación personal como forma básica cultural ha sido ya trasladada a la interfaz digital, primero mediante correo electrónico, mensajería instantánea etcétera. Por último en su máximo exponente ha sido trasladada a los servicios de redes sociales en internet. La mayor de estas redes, Facebook. Del mismo modo, afirma que:

[...] la percepción de la realidad individual es completamente diferente. Por regla general, el juego es precursor de nuevas interfaces, desarrollando al mismo tiempo nuevas estructuras narrativas del [...] acceso al conocimiento y a la información. Las interfaces interactivas también puede crear oportunidades para la definición de nuevas relaciones sociales¹⁷.

Estas nuevas relaciones sociales se establecen a través de personalidades virtuales. Estas personalidad no tienen porqué ser un avatar que sin relación con la realidad, sino que se refiere a toda la personalidad que desarrollamos de forma virtual con la falta de elementos comunicativos como puede ser la quinésica. En relación a los avatares, sus representaciones y usos hay multitud de estudios realizados y otros tantos en camino. Probablemente refiriéndose más bien a esto, Alfonso CUADRADO utiliza una primera definición de KERLOW¹⁸ en la que afirma que personajes virtuales son aquellos que *no han sido registrados por el medio fotográfico y no existen en realidad, pero tienen el aspecto y la sensación de reales*. Sin embargo, duda de esta definición algo simplista cuando se pone de manifiesto que, aunque no han sido registrados elementos de la realidad mediante fotografía o video, lo cierto es que utilizan otros medios para representar (o simular). No se capta una realidad visual como es la fotografía, pero si se captan otros elementos de la realidad.

Es evidente que la mayor parte de los personajes sintéticos y virtuales, sobre todo en el medio cinematográfico y televisivo, se nos presentan como imágenes mixtas: han sido generadas mediante un programa en 3D, compuestos con actores reales sobre imagen cinematográfica telecinada a partir de un original fotoquímico, quizás retocadas en algunos fotogramas con un

17 Una referencia más de la publicación trimestral Mediateca Expandida. Primer número el 02/10/2009 a 07/12/2009.

18 I. Kerlow.

*sistema de pintura y finalmente integradas mediante cualquier filtro digital que homogeniza el color, el brillo y la textura*¹⁹.

Haciendo un paralelismo, podría decirse que las personalidades virtuales que se establecen en la red toman elementos de la realidad y no son externas a esta igual que la animación visual deja de serlo. Si esta última toma como referencias las animaciones y los movimientos reales de actores para representar la realidad, las redes sociales toman elementos de la comunicación cara a cara pese a la ausencia de multitud de rasgos que la enriquecen y de los cuales la comunicación virtual, de momento, carece.

Taxonomía

C. CRAWFORD²⁰, toma como referencia los procesos en un videojuego por encima de los objetos, en el caso de los videojuegos sociales, para que sean considerados como tal, sus principales verbos definitorios del género deben estar relacionados con la comunicación entre pares y la socialización en un grupo o entre otros grupos. Por supuesto, existen infinidad de variantes que pueden aportar valor a esto, pero parece lógico que para que un videojuego pueda ser considerado “social”, debe tener un elevado componente que haga referencia a esto. Es decir, deben primar los verbos que hacen alusión a la socialización por encima del resto, igual que en un juego educativo (si bien ha de estimular el aspecto lúdico) deben ser prioridad aquellos procesos relacionados con el aprendizaje.

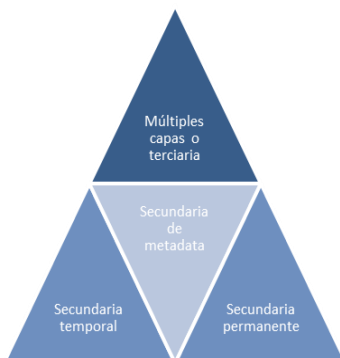
En el caso de los videojuegos sociales que encontramos en la red social Facebook, puede realizarse una taxonomía. Como cualquier clasificación puede hacerse en función de diferentes variables, en esta división no se realiza una referencia al género (velocidad, acción, aventura gráfica...), ni al tipo de posición en la que se establece al jugador (vista isométrica, cenital, primera persona...), sino a la relación que establece el videojuego con la red social y como se comporta respecto a los pertenecientes a estas redes. Dicha taxonomía divide a los videojuegos en las siguientes clases en función de cómo utiliza las diferentes capas de comunicación²¹ acumulativas:

- Videojuegos con una capa primaria: aquellos que utilizan la red social únicamente como un medio de distribución. Sin aplicación social. Existen en la red social pero no son juegos sociales. Un juego que funciona utiliza Facebook como distribuidor apenas utilizará una primera capa comunicativa jugador-videojuego.

19 De nuevo recurrimos a CUADRADO ALVARADO, 2007.

20 C. Crawford, diseñador de videojuegos, en FICOD 09.

21 El concepto de “capas de comunicación” se propone para referirse a todas las posibles maneras en las que se comunica un videojuego con lo que le es ajeno. Puede interactuar con el jugador, únicamente, a nivel grupal limitado o a nivel social.



- Videojuegos con una capa primaria y una de secundaria global de metadata: aquellos que permiten competir de forma global pero con una jugabilidad individual. En estos juegos comúnmente no hay actividad social como tal. Simplemente, por ejemplo, se envía la puntuación más elevada a un ranking global sobre el que competimos ('Bejeweled 2', realizado por Popcap Games).
- Videojuegos con una capa primaria y una de secundaria de carácter temporal: juegos que utilizan la red social como una funcionalidad para encontrar otros jugadores en un determinado momento. Es decir, juegos que a través de Facebook encuentran a otros jugadores para crear partidas. La versión web (vía Flash) en la red social del popular juego de cartas UNO o las múltiples versiones de juegos de poker serían un buen ejemplo. Este tipo de opciones se está convirtiendo en una regla común a la mayoría de los juegos que encontramos en Facebook.

Capa de comunicación primaria

- Videojuegos con una capa primaria y una de segunda de carácter permanente: juegos que crean comunidades cerradas pero permanentes en torno a Facebook y lo utilizan como un elemento del juego. Muchos de estos juegos son sucesores de 'Ogame' (a su vez una forma de MMO) donde las partidas se limitan al juego y no utilizan la red social como un elemento abierto, orgánico

y adaptable, sino que crean comunidades alrededor del juego. Por ejemplo 'Mafia Wars'.

- Videojuegos que utilizan la red social en las diferentes capas de comunicación que permite la red social. Se podría decir que si la red social establece la capa primaria, una grupal entre los "amigos" que hemos aceptado y una global entre todos los usuarios de la red, este juego utilizaría las diferentes capas posibles para crear un discurso que cubra todos los niveles. El principal representante de este tipo de juegos sería 'Farmville', de Zynga y serían los únicos que utilizan Facebook para ofrecer algo que verdaderamente es inalcanzable de otro modo gracias a la organización de la red social. Es definitiva, son los únicos juegos que se diferencian de los multijugador masivos para llegar a ser juegos sociales, no como un entorno cerrado y/o limitado.

El discurso del juego en su variable industrial

Si se ha decidido establecer una taxonomía que explique el uso que hacen estos juegos sociales de la red en sí misma, es debido al enorme crecimiento que este tipo de juegos está teniendo en los últimos años. La magnitud de este fenómeno lo explica, en palabras de Molyneux, al considerar que los juegos de PC "han renacido" y pone como ejemplo a los juegos de Facebook como Farmville, "con 88 millones de usuarios", lo cual *supone un cambio radical... y no veo por qué todos esos otros títulos [...] no puedan incorporar ese nivel de interacción*²².

Cuando el diseñador británico cita un elevado nivel de interacción en Facebook lo hace claramente en referencia a las posibilidades de interacción entre los propios jugadores. Es decir, de ese uso sobre capas en el que he catalogado previamente los juegos y de cómo puede trasladarse ese grado de interacción a otros medios. Precisamente pone como ejemplo a "Farmville", juego catalogado como "multicapa" en el apartado anterior. Siendo descriptivo, el proyecto de la desarrolladora Zynga consiste en un juego de estrategia económica a un nivel muy básico en que tendremos que administrar una granja, el tipo de cultivo, los animales, el terreno etcétera. El objetivo no es más que hacer cada vez nuestra granja más poderosa y personalizable sin un fin claro. Si lo hubiera, se trataría del mero hecho competitivo y la exploración del juego en sí mismo. Farmville nunca termina. La virtud respecto a otros juegos que encontramos consiste en que nos relacionamos con nuestra granja como en un juego común, pero a la vez entramos en un ranking global con toda la sociedad de la red social que tiene el juego (casi 90 millones) y, además, nuestro grupo de contactos seleccionado como amigos interactúa con nosotros en busca de mejorar su granja y la nuestra. Es decir, utiliza la sociedad a diferentes niveles y de un modo competitivo pero

22 Enlace: http://www.meristation.com/v3/des_noticia.php?id=cw4ba5f8666143d&pic=GEN

a la vez cooperativo. Por si fuera poco, se integra a la perfección con Facebook, de modo que a través de publicaciones que se hacen en la red social es capaz de atraer a nuevos jugadores gracias al crecimiento orgánico/exponencial de difusión que existe entre los diferentes “grados de amistad” que se establecen en ella.

Se trata, pues, de un juego sumamente sencillo. No es especialmente vistoso pero este tipo de equilibrio entre accesibilidad, personalización y sociabilidad lo ha convertido en todo un éxito. Sin embargo, parece evidente, haciendo un breve repaso, que salvo excepciones puntuales, la mayoría no utilizan el potencial social de la red para algo más que no sea la distribución masiva. Claramente hay dos elementos que indican que la introducción de videojuegos en las redes sociales responde a un nuevo mercado a explotar. Por un lado está que, pese a la abundancia de títulos, normalmente se trata de propuestas sencillas que hagan atractivo el uso a jugadores ocasionales. Por otro, habitualmente hay empresas detrás de estos productos buscando un rendimiento económico más que salvando una necesidad exigida por el usuario. Dicho de otro modo, ha sido la industria la que ha empujado este nuevo campo en el mundo del videojuego y por ello el tipo de juegos que encontramos está profundamente condicionado por el modelo de negocio. Para encontrar el precedente acerca de los nuevos modelos de distribución cultural en el campo de los videojuegos debemos recurrir nuevamente a Lev MANOVICH (2001:312). Que utiliza de nuevo a 'Doom' y a 'Myst' para crear una dicotomía en cuanto a la forma de entender el videojuego como industria. Pese a las múltiples diferencias se trataba de dos juegos que utilizaban el espacio tridimensional para crear narraciones como se ha comentado previamente. Pero no solo eso, para el teórico del MIT (Massachusetts Institute Of Technology), estos juegos crean una nueva división entre las maneras de entender el juego que, si bien es cierto que hoy se encuentran mezcladas y de forma difusa, siguen siendo los dos grandes bloques que podemos ver en el periodo actual al margen del estándar.

'Doom' fue el primer juego que se ofrecía a través de internet a modo de 'shareware', un pequeño adelanto en la comercialización real del juego vía internet previo pago y que permitió a id Software vender hasta 15 millones de copias (HERTZ: 84 y 90), si es que pueden llamarse copias en este caso. A la vez, también se trata del primero juego que liberó un editor y así permitir que sean los mismos usuarios los que desarrollen nuevos niveles. Con la creación de cientos de estos, se creó en metajuego, es decir, comunidades externas al juego pero en torno al mismo. Dichos grupos compartían información y creaban infinidad de nuevas misiones y mapas que alargaban la vida del juego hasta hacerlo virtualmente casi infinito. Sin saberlo, se habían cambiado las estructuras básicas de economía con un claro productor y un consumidor. Por primera vez, los usuarios consumidores contribuían de *motu proprio* al desarrollo productivo abriendo nuevos modelos aun sin explorar.

Por su parte, Myst no era tan ambicioso a ese nivel sino que se declinaba más por otro ámbito que también ha sido objetivo del videojuego. La visión artística del videojuego era en este caso mucho más pausada y libre que 'Doom'. En general, se

apoyada sobre un ideario creativo más cercano a la obra de arte tradicional donde el poder de modificación de esta es únicamente de los autores primarios. Llegados a esta dicotomía, que refleja un modo de entender el juego desde un punto de vista tanto artístico como económico, surge de forma posterior (y más tarde de un modo paralelo) otra tendencia que será determinante en la búsqueda de rendimiento económico dentro de los juegos sociales pese a lo ajeno que pueda parecer. Chris ANDERSON, editor de la revista tecnológica Wired, es de los que más utilizan el término ‘freemium’. Consiste en que sobre una base gratuita (free), se desarrollan servicios adicionales por los que hay que pagar (premium). Un modelo que empieza a ser cada vez más considerado en internet pese a partir de un aparente fracaso cosechado en los primeros años de la “world wide web”. Por ejemplo, en los periódicos online comienza a plantearse este modelo: los titulares gratis, el análisis detallado, de pago. El servicio de música Spotify funciona completamente con este modelo. Precisamente el sector que con mayor facilidad lo ha adoptado es el videojuego online.

La expansión del juego por parte de multitud de añadidos creados por los usuarios se plantea como una alternativa, pero en esta ocasión estos pasan a ser propiedad únicamente del autor original. En otras palabras, toman el modelo “expansivo” de Doom, que permitía ampliar las posibilidades del juego (personajes, mapas, etcétera...) pero lo controlan los autores como una obra de arte como sucedía en Myst. Esto quedaría en un mero sistema de microtransacciones (contenido previo pago en función de la cantidad) si no le fuese añadida la cacareada fórmula del ‘freemium’. Para esto, se crea un juego considerado base que es de acceso gratuito aunque pueda ser mantenido con publicidad en algunos casos. Mantener a esa base de jugadores requiere un tipo de añadidos de pago (a un bajo precio habitualmente) en forma de personalización o elementos que dentro del juego dan algún tipo de ventaja competitiva o añaden posibilidades de relación entre los usuarios. Aunque no se trata de algo indispensable, si se consigue que sea lo suficientemente interesante para un grupo de jugadores implicados, puede llegar a hacer posible la rentabilidad de todo el sistema.

Si el funcionamiento de la industria cultural del videojuego es importante desde un punto de vista artístico, lo es normalmente porque condiciona la forma en la que entendemos el producto cultural. Partiendo de esta premisa, lo es más aun en este caso porque incide directamente en la concepción interna del mismo. El formato película tiene una duración relativamente establecido dentro de la industria (exceptuando el campo experimental), pero la estructura interna narrativa de la película en cuestión no se ve alterada dado que el precio de la taquilla o la venta en soporte físico ya han compensado el visionado. Muy diferente sucede en el caso de este tipo de juegos cuando la forma de monetizarlo por parte de la industria es un proceso mucho más complejo. El jugador paga por algo que conoce completamente y no por conocer algo, como sucede habitualmente en las industrias culturales. En definitiva, la influencia económica del videojuego ‘freemium’ es determinante en la narración del mismo. Se determina la forma de hacerlo y por lo tanto también el modo de jugarlo.

El jugador ante el juego

Un aspecto muy común en los juegos sociales por su naturaleza es que se trate de “mundos abiertos”, o lo que es lo mismo, no lineales o generalizables. En estos casos los jugadores, al participar entre ellos de las formas más variopintas, no siguen un camino definido por unas estructuras invariables; sino que el videojuego plantea un universo con reglas en las que cada cual puede llegar a su objetivo del modo que prefiera dentro de las reglas establecidas. Incluso puede tratar de buscar el modo de romper las reglas (encontrando ‘bugs’, fallos en el juego) o modificar su objetivo si es que verdaderamente se plantea uno. Si bien existe un abanico de posibilidades limitadas, el orden en el que las realizamos o la forma en la que planteamos el juego no es guiada permanentemente por el autor, sino que el componente de exploración y aprendizaje queda en un primer plano para el jugador.

Para desarrollar la articulación del mundo que se nos plantea en el caso de estos juegos abiertos Sergio Garcés²³ habla de “robustez”. Este concepto se refiere al sentido que adquiere cada parte que compone el universo del juego. En los juegos lineales esta robustez no existe porque, sencillamente, no es necesaria. El discurso se desarrolla de forma continua y guiada en la que los elementos del juego no tienen que adquirir una coherencia estricta. Puedes volver a cruzar una puerta que ya has atravesado y aparecer en otro sitio sin que esto haga perder la coherencia espacial y temporal del juego siempre que esté justificado, ya que no afecta a otros jugadores. En este tipo de juegos las reglas son puntuales y se realizan en función de lo que suceda, es decir un ‘script’ (un conjunto de instrucciones en programación).

En los juegos abiertos (no confundir con ‘sandbox’, no tienen porqué ir juntos) es necesario que las posibilidades del mundo en cuanto a las diversas opciones que ofrece, encajen entre sí y tengan coherencia para todos los presentes. Por otro lado, en estos mundos abiertos las reglas son generales sobre las que se establece una jugabilidad. Dicho esto, existe una contraposición clara entre los dos tipos de universos que se plantean. En los mundos lineales, el ‘gameplay’ cambia y evoluciona, pero la experimentación se resiente. Es decir, existe un máximo control de la experiencia, mientras que en los casos de mundos abiertos tratamos sucesos generalizables, independientes de variables concretas, lo cual dificulta los cambios por su complejidad pero aumenta enormemente las posibilidades exploratorias. Del mismo modo, todo este concepto sobre los juegos abiertos y lineales puede trasladarse a la interacción con personajes.

23 Sergio GARCÉS, IA de Radical Entertainment, durante el Congreso Internacional de Videojuegos UCM. “Historias Inteligentes en juegos comerciales: paralelismos con Mundos Abiertos y Personajes Autónomos”.

Hasta ahora nos encontrábamos con dos tipos de comportamientos en un NPC²⁴. Por un lado el lineal, que tenía una serie de respuestas y acciones automatizadas; por otro, se controlaban gracias a una inteligencia artificial autónoma y que decidía las acciones pertinentes en consecuencia a lo que ocurría en el juego. El componente orgánico de las redes permite que todo el mundo se interrelacione entre sí y cree una sociedad virtual en la que cada uno pueda ocupar su lugar reduciendo la previsibilidad. La posición que el jugador ocupa dentro de un juego social y la actuación dentro de él están así íntimamente ligadas con los estudios de usos y gratificaciones. Estos conceptos son poco visibles en el caso de la televisión pero el videojuego, al contar con una necesitada interacción, permite reconocer con cierta facilidad que tipo de uso hace cada jugador del mismo y que funciones satisface. Incluso pueden ser calculadas por medio de estadística informática según sus actos.

Tratando de organizar y clasificar las diferentes formas de jugar, Richard BARTLE, académico perteneciente a la industria, realiza una taxonomía en función de los cuatro grandes comportamientos que adquiere un jugador en los juegos multijugador masivos²⁵.



La posición que estos jugadores adquieran se desarrolla en función de cómo de participes se sientan dentro de la experiencia global del juego. El juego ha de estar adaptado a las sensaciones que quieren sentir los jugadores u orientarles hacia las que el juego cree que puede satisfacer. Según Sid MEIER²⁶, el diseño de videojuegos es ante todo una experiencia psicológica. Si quieres crear un gran juego, debes tener en cuenta qué sienten y piensan tus jugadores en cada momento. El videojuego es, en esencia, la “paradoja de los ganadores”. Utilizó el siguiente ejemplo: En la vida real, sólo un equipo gana la Super Bowl, pero los videojugadores esperan poder ganar en sus juegos.

24 Personaje no jugador (por las siglas en inglés: *Non Player Character*).

25 Disponible en: <http://www.mud.co.uk/richard/hcds.htm>.

26 Sid MEIER en la conferencia de la ‘Games Developers Conference’ en marzo de 2010. Resumen y transcripción (en inglés) accesible en “Anaitgames.com”. Enlace : <http://digs.by/ddcGRY>

Los diseñadores necesitan encontrar un equilibrio entre castigo y recompensa. Si los jugadores hacen que pase algo positivo en un juego, lo atribuirán a su habilidad como jugadores, pero si les pasa algo malo la tendencia es culpar de ello al juego y al diseñador. En relación a esta conclusión, Sid introdujo el concepto de “la herética alianza” entre jugador y diseñador según el cual el jugador admite “suspender su incredulidad” y aceptar cierta “lógica de juego”, a cambio de que el diseñador le dé una experiencia que le haga sentirse bien. Cuando los jugadores sienten que están recibiendo la peor parte del trato, se distancian del juego, pierden interés o dejan de jugar: *Los diseñadores necesitan ser atentos con las expectativas de los jugadores y hacer que su aspecto y temática sean consistentes entre sí,* un denominador común a la creación de los “mundos abiertos” antes citados.

Por lo tanto, los juegos sociales establecen un universo abierto pero “consistente” y “robusto” que deben permitir la exploración y siendo parcialmente libres, pero sin dejar de lado algún tipo de recompensas por los esfuerzos. Un factor que debe estar equilibrado con las ventas de contenido por micropagos. En general, se trata de balanzas muy equilibradas sobre las que el juego debe moverse para no fracasar en ninguno de los aspectos. Por estas cuestiones el juego social parece más determinado por su propia definición y modo de juego que por las ambiciones artísticas del creador. No es de extrañar que se trate de un género industrial en el que hacen falta elevados recursos y donde el principal reto es ofrecer un equilibrio entre todos los aspectos del juego.

Conclusiones

A raíz de todo lo visto y como resultado a un breve pero intenso análisis se pueden acotar algunas de las conclusiones respecto a los videojuegos en la red social Facebook, lo que ofrecen en la actualidad, y el potencial que ofrece este servicio que puede ser aprovechado en el cada vez más destacado mundo del entretenimiento electrónico. Puedo por lo tanto extraer las siguientes conclusiones:

- Es la industria la que busca nuevas formas de explotación atrayendo a un tipo de jugador al que el videojuego le era ajeno. Se trata cada vez más de una industria creativa.
- El videojuego se desfigura y se expande con medios y modos que no le eran propios hasta ahora. Es necesaria una revisión de conceptos sobre qué es el videojuego y acotarlo teóricamente.
- El juego en las redes sociales nace como la evolución lógica del videojuego social y no como un género nuevo. Las tecnologías de red simplemente han ampliado sus posibilidades.
- No se pierde la esencia lúdico-exploratoria del videojuego. Se mantienen los retos y las recompensas, aunque estos se adapten al nuevo medio. En educación, el reto y la recompensa pueden trabajarse para adquirir motivación intrínseca y modelado de conductas.

-
- El tipo de jugador ocasional y el modelo “abierto” de juego son el principal atractivo para potenciar un modelo de negocio “freemium” que incide sustancialmente en el discurso del juego.
 - Las redes sociales como Facebook ofrecen tipos de interacción que eran difícilmente alcanzables sin éstas. El videojuego social puede adquirir múltiples dimensiones.
 - En la mayoría de los casos estudiados, la interacción social es simple y no aprovecha las posibilidades únicas de crear un videojuego en una red social con tantos usuarios.
 - Desde el mundo educativo, podemos aprovechar los videojuegos en redes sociales para la comprensión de conceptos difíciles de entender, por un alto grado de abstracción. Por ejemplo, la evolución de las ciudades puede trabajarse con *Cityville* o los modos productivos del sector primario con *Farmville*. Quizás estos videojuegos no están pensados como *Serious games* pero en la actualidad son un foco de atención que debemos analizar y experimentar.

En la actualidad nos encontramos ante un campo fértil en el que pocos se han adentrado (REVUELTA, 2009; ESNAOLA, 2009 y SOSA y REVUELTA, 2010) y que, por su juventud, no goza de demasiado reconocimiento, algo que contrasta con el número de usuarios que consiguen o las horas que pasan de media jugando a juegos sociales, mucho más elevada que en los tradicionales. Más sorprendente es que en ferias de importante prestigio ya haya premios en la categoría de juegos sociales/online y que de los cinco nominados, tres sean juegos accesibles desde Facebook²⁷. Pese al crecimiento, existen riesgos. Recordando lo volátil que es el mundo de los nuevos medios los juegos sociales en Facebook u otras redes podrían ser recordados como meros experimentos sin continuidad. Acerca de esta temporalidad, Domenico QUARANTA (2009) afirma que: *A diferencia de lo ocurrido tradicionalmente, en la actualidad la mayoría de productos de consumo parten con una vida útil casi determinada en el lanzamiento*. El éxito de los juegos puede responder a una moda que no dure más tiempo que el que aguante en sorprender al jugador. Convertir los videojuegos sociales en lo que pueden ser o hablar de lo que pudieron haber sido es algo que todavía está por ver.

²⁷ El vencedor fue, una vez más, Farmville pese a competir con juego de mayor calado gráfico o de mayor complejidad. No solo se otorgan premios, sino que además se realizaron charlas específicas. Enlace: <http://www.gdconf.com/conference/sogs.html>

Referencias bibliográficas

ABRIL, G. “Información, conocimiento y sentido”, *Teoría General de la Información*, Cátedra, Madrid, 1997, págs. 15-35.

CUADRADO ALVARADO, A. *Los personajes virtuales: diseño, personalidad e interacción en el videojuego Los Sims 2*”, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2007.

BARTLE, R. *Players who suits MODs*, 1999. Disponible en web: <http://www.mud.co.uk/richard/hcds.htm> (consultado el 20/06/2012).

CASTELLS, M. *La Galaxia Internet*, DeBolsillo, Barcelona, 2003.

ESNAOLA, G. y LEVIS, D. “Videojuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas”, *Comunicación. Revista Internacional de comunicación audiovisual, publicidad y estudios culturales*, nº 7, 2009. Disponible en : http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a18_Videojuegos_en_redes_sociales_aprender_desde_experiencias_optimas.pdf (consultado el 20/06/2012).

FRASCA, G. *Videogames of the oppressed. Videogames as a means for critical thinking and debate*, 2010. Accesible en : <http://www.ludology.org/articles/thesis/>. (consultado el 20/06/2012).

KERLOW, I. *The art of 3D computer animation and effects*, John Wiley & Sons Ltd., Sussex, 2004.

MANOVICH, L. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*, Paidós Comunicación, Barcelona, 2001.

MOXEY, K. *Los estudio visuales y giro icónico*, 2006. Disponible en PDF en: http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num6/moxey_EV6.pdf (consultado el 20/06/2012).

QUARANTA, D. *A modo de guía*, Artículo de Mediateca Expandida II, Playlist, Madrid, 2009.

REVUELTA, F. I.; PÉREZ, L. *Interactividad en los entornos de formación on-line*, UOC, Barcelona, 2009.

SOSA, M. J.; REVUELTA, F. I. “Experiencia con redes sociales para la formación de profesorado en el EEES”, *I Congreso Internacional Virtual de Formación de Profesorado*, 2010.

<http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11521> (consultado el 20/06/2012).

WALLIS, B. *Arte después de la modernidad*, Akal, Madrid, 2001.

La construcción de una subcultura de lo juvenil: el surgimiento del teenager

The construction of a subculture of the youth: the emerge of “teenager”

Andrea Jarabo Torrijos

Universidad Complutense de Madrid

andrea.jarabo@gmail.com

Recibido el 10 de noviembre 2011

Aprobado el 22 de marzo de 2012

Resumen: Este trabajo pretende situar históricamente el surgimiento del *teenager* o de la subcultura de *lo juvenil* como un proceso situado en un contexto determinado. La posición teórica que subyace a esta afirmación es la conceptualización de la edad como algo que se construye socialmente. El grupo social del *teenager* sería el resultado de la interacción de un sistema comunicativo (cine y música) y un sistema social (posguerra de la II Guerra Mundial en EEUU). Estos dos contextos tienen una relación dialéctica que influye tanto en los relatos comunicativos como en los valores y formas de vida de un determinado grupo social.

Palabras clave: *Teenager*; Adolescente; Cultura Juvenil; *Rock and Roll*; Cine; Industria Cultural.

Abstract: This work tries to locate historically the emergence of “teenager” or the subculture of the youth as a process located in a certain context. The theoretical position that underlies this affirmation is the conceptualization of the age as something socially constructed. The social group of teenager would be the result of the interaction between a communicative (cinema and music) and social (II World War's postwar period in the U.S.) systems. Those two contexts have a dialectic relation, which influences both in the communicative stories and in the values and forms of life of a particular social group.

Keywords: Teenager; Adolescent; Youth Culture; Rock and Roll; Cinema; Cultural Industry.

Introducción

Este trabajo es una revisión bibliográfica que se centra en el surgimiento del concepto *teenager* o el surgimiento de “la cultura de lo joven” en relación a un determinado contexto socio-histórico. Durante el desarrollo del trabajo, me voy a referir a este concepto tanto en inglés *teenager* como en castellano utilizando la expresión de *lo joven* o *cultura de lo joven*. Esto es así porque en castellano existe el término adolescente (que se refiere al periodo construido socialmente entre la niñez y la adultez) pero que en inglés se puede traducir tanto por *adolescent* como por *teenager*. Lo que se va a intentar comprender en este trabajo es el surgimiento de la segunda palabra, que está condicionado por un contexto socio-histórico (EEUU después de la Segunda Guerra Mundial), económico y cultural.

Esta pregunta de análisis es pertinente por tres razones. En primer lugar, pone en duda la biologización/naturalización del concepto de edad. En este caso, del concepto de adolescente-*teenager*. En un segundo lugar, se pone en relación una construcción del concepto de edad con variables externas relacionadas con el cambio social. Por último, evidencia la relación que existe entre la creación de éste concepto con una industria cultural determinada, como se mostrará posteriormente.

La posición teórica subyacente a este trabajo se concretará en dos cuestiones. En primer lugar, se mantiene la idea de que la edad es un constructo social cuyo correlato biológico responde más al desarrollo de unas determinadas disciplinas académicas que a una equivalencia real. En este caso, tanto qué es ser joven como cuáles son las actitudes, valores y conductas de este grupo de edad dependerá del periodo histórico y de la cultura en la que se encuentre. En segundo lugar, se mantiene la idea de que la afectación de un sistema comunicativo en relación a un sistema social es una relación dialéctica, es decir, de interdependencia. Siguiendo lo planteado por MARTÍN SERRANO (2008; 2009), las influencias entre un sistema y otro nunca serán directas ni equivalentes, si no que ejercerán su influencia el uno en el otro debido a su papel como mediadores tanto en los relatos como en las representaciones sociales.

En cuanto a la metodología de análisis, para dar respuesta a esta pregunta se ha hecho una revisión bibliográfica que ha seguido tres temáticas: la construcción del concepto de edad, la historia de la adolescencia y el surgimiento de una industria de cine y música dirigido a adolescentes en 1950. En relación a este último caso, se buscó información, sobre todo, de la convergencia entre cine y rock and roll.

Construcción del concepto de edad

El concepto de edad, al igual que el resto de los conceptos, es algo construido socialmente: la relación entre referente y signo es algo convencional constituido en la práctica social. Como tal, puede estar condicionado por elementos sociales, históricos, económicos, etc. Aunque el grueso del trabajo se va a concretar en el momento

histórico y en los condicionantes del surgimiento de la palabra *teenager*, en relación a un nuevo grupo social constituido por personas entre 13 y 19 años con cierto poder adquisitivo (SAVAGE, 2007; QUINTANA, 2008), es interesante hacer un repaso sobre lo que dicen algunos autores en relación a la edad como un fenómeno construido socialmente.

Desde el texto *Jóvenes, tecnología, participación y consumo* de Sergio Alejandro BALARDINI¹, se plantea el surgimiento de la infancia y de la juventud en relación a unos determinados condicionantes históricos: la expansión del sistema capitalista tras la revolución industrial con la consecuente necesidad de un conjunto de personas con una determinada formación para su inserción en el mundo laboral. A lo que se está refiriendo, en todo caso, es al surgimiento de la escuela como espacio diferenciado de participación de la niñez y la juventud en tanto que grupo susceptible de ser socializado en el trabajo capitalista. Así, para este autor, este grupo de edad surgió como resultado de unos requerimientos de tipo económico en un contexto de cambio social.

El niño, o la infancia en general, es construido, entonces, como un sujeto con un estatus diferente del adulto, tal y como señala JENKS (1996). Este autor mantiene que el:

*[...] estatus de la infancia mantiene sus límites mediante la cristalización de convenciones y discursos a través de formas institucionales tales como las familias, las guarderías, las escuelas, las clínicas: agencias todas ellas, específicamente designadas y establecidas para procesar la infancia como una entidad uniforme*² (JENKS, 1996).

Mediante la diferencia categorial, se constituye la niñez en oposición a la adultez como algo natural y con unos límites bien diferenciados, legitimada esta diferenciación por determinadas instituciones. Como resultado de esto:

[...] los signos físicos del cambio anatómico que acompañan a la infancia son tomados como indicadores de una transición social, de modo tal que la confusión y superposición entre lo natural y lo social se refuerza permanentemente (JENKS, 1996).

El surgimiento de determinadas disciplinas académicas como la Psicología del Desarrollo permitió este cambio entre lo social y lo natural en cuanto a la niñez. Teorías como la piagetiana, mediante una estandarización del desarrollo “normal” del niño como algo universal y, por tanto, biológico-natural, defienden la idea del estatus de niño como algo diferenciado del adulto. Al conceptualizar al niño como “menos desarrollado” que el adulto se está planteando, entonces, una relación de poder entre ambos grupos sociales: el adulto, al estar más desarrollado que el niño, ha de tener

¹ Disponible la web <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>

² Texto publicado en inglés. Traducción

poder en relación a éste y para con éste. Por tanto, el niño-joven no tiene el mismo poder de actuación dentro del mundo social que los adultos.

Esta última afirmación se acerca al texto de Bourdieu *La “juventud” no es sólo una palabra* en el que plantea que:

[...] *en la división lógica entre jóvenes y viejos está la división [en sentido de repartición] de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar* (BOURDIEU, 2000).

Es decir, el autor plantea que, no sólo la juventud (y, en oposición, la vejez) esta creada socialmente, si no que se construye continuamente en relación a las luchas entre jóvenes y viejos. Ambos grupos pelean de forma simbólica para obtener y mantener determinadas parcelas de poder y de participación. Así, los adultos lucharían para mantener su “capital simbólico y económico” mediante, por ejemplo, el requerimiento de determinados títulos académicos para la incorporación al mundo laboral. Desde este planteamiento se presenta la escuela, la universidad y los posgrados como instituciones que permiten la incorporación tardía de los jóvenes al trabajo y que, por tanto, permite a los adultos un mayor disfrute del mundo laboral sin encontrarse con la competencia de los conceptualizados como “jóvenes”. Según este autor, es la contraposición constante entre estos dos grupos de edad, cuando se establecen los límites claramente, lo que evita el conflicto social, conflicto que pondría en *juego la transmisión del poder y de los privilegios entre las generaciones* (BOURDIEU, 2000).

Otra fuente de datos en relación a la constitución de la edad como algo construido socialmente se encuadra dentro la Antropología. Estudios como los de FIELD (1995), KUCZINSKY (1998), SCHEEPER-HUGHES (1998), REGUILLO (2003), JEFFREY Y MACDOWEL (2004) o LEVINE (2007) nos muestran cómo en diferentes culturas tanto los límites como las características comportamentales y actitudinales de lo típicamente infantil y juvenil son socialmente construidas.

Surgimiento del concepto “Teenager”

Contexto histórico

Como se ha comentado en el apartado anterior, toda construcción de conceptos está sujeta a determinados contextos culturales. El surgimiento del concepto de niño o joven tiene unas condiciones sociales bien diferenciadas. Lo mismo ocurre con el término *teenager*. Esta palabra se refiere a aquellos individuos que en el contexto americano de la postguerra de la Segunda Guerra Mundial tenían poder adquisitivo para invertirlo en ocio.

Según Jon SAVAGE, el concepto de adolescente o *adolescent* surgió a finales del siglo XIX y principios del XX. Además, los adolescentes como grupo habían sido reconocidos por parte de la sociedad con anterioridad a la década de 1950. Un ejemplo de la constitución de la adolescencia como un grupo diferenciado de la niñez y de la adultez lo podemos encontrar en la creación de las Juventudes Hitlerianas durante la II Guerra Mundial (PASSERINI, 1996; SAVAGE, 2007). Este grupo se creó como una forma de control propagandístico de este conjunto de edad para la creación de una suerte de ciudadanos perfectos. Sin embargo, los reconocimientos como grupo social de los adolescentes por parte del mundo adulto estaban condicionados a los requerimientos de los propios adultos. No había aún una cultura juvenil.

Todas las referencias con anterioridad a 1945 a este grupo social se hicieron utilizando la palabra *adolescent* (SAVAGE, 2007). Fue a partir de esta fecha cuando surgieron determinados titulares en la prensa como en el *New York Times*, con el artículo titulado “Teen-Agers are an American Invention” (“Los *teenager* son una invención americana”), artículo que, por primera vez, utilizaba la palabra “*teenager*” y lo hacía en un contexto de “cultura de ocio”. Otras revistas como *Life* o *Vogue* hicieron lo mismo. Esta última tituló un artículo “Beauty and the Younger generation” en el que hablaba de la cultura adolescente como una cultura de consumo, pero que, además era bien diferenciada de la generación de los adultos (SAVAGE, 2007).

La pregunta es, ¿por qué fue en ese momento cuando se empezó a utilizar esta palabra? La diferencia fundamental que encuentra Jon SAVAGE (2007) es que los nuevos *teenagers*, a diferencia del grupo general *adolescents* tenían un poder económico como nunca antes había tenido un grupo de su edad. Así, la construcción de este concepto está ligada a su capacidad de gasto económico. Tras la II Guerra Mundial, la clase media americana comenzó a disfrutar de un poder económico no visto anteriormente. De este poder económico empezó a disfrutar también el grupo social de adolescentes. Sería la primera generación de adolescentes privilegiados (PASSERINI, 1996). Así:

[...] *la juventud, como hoy la conocemos, es una invención de las postguerra* [...] Cobraba forma un *discurso jurídico, un discurso escolar y una floreciente industria, que reivindicaba la existencia de niños y jóvenes como sujetos de derecho y, especialmente, en cuanto a los jóvenes como sujetos de consumo* (REGUILLO, 2003).

Además, era un grupo social que no tenía que ocupar todo su tiempo trabajando, ya que aún iba a la escuela, actividad que sólo le ocupaba unas pocas horas al día por lo que el resto del tiempo lo podía dedicar al ocio. En este momento uno de los valores principales de los *teenagers* se concretó: el hedonismo (HORMIGOS Y MARTÍN CABELLO, 2004; BULMAN, 2005; SAVAGE, 2007), es decir, el disfrute del tiempo libre por disponer de dos cosas: tiempo y dinero para gastar. Esta afirmación puede resultar simplificadora al unificar un sistema de valores a todo un grupo social, eliminando la heterogeneidad y pasando por encima de la idea de la construcción de los

propios valores por parte de cada individuo. Sin embargo, es aquello que plantean los autores citados y lo plantean como elemento de oposición y, por tanto, diferenciador, del “mundo adulto”.

A pesar de estas posibilidades de gasto, no había un ocio dirigido exclusivamente para este grupo social, siendo los públicos preferentes y tradicionales los adultos. Fue entonces cuando tanto la industria musical como cinematográfica empezó a producir productos culturales dirigidos a este grupo específico de consumidores. Sería la convergencia del aumento de la capacidad económica de los adolescentes con el surgimiento de una industria del ocio adolescente lo que produjo el surgimiento tanto del término *teenager* como de una cultura de lo juvenil (PASSERINI, 1996; GILLBERT, 2003; REGUILLO, 2003; HORMIGOS y MARTÍN CABELLO, 2004; BULMAN, 2005; SAVAGE, 2007; QUINTANA, 2008).

¿Qué es lo *teenager*? Constitución de *lo joven* como una subcultura

El surgimiento de este nuevo grupo, dentro de este contexto social, tiene unas determinadas características que se podrían resumir en estos elementos según algunos trabajos (PASSERINI³, 1996; BULMAN, 2005; SAVAGE, 2007):

- a. Tener entre 13 y 19 años (palabras que en inglés acaban en *teen*).
- b. Tener tiempo libre y capacidad económica para invertir en ocio. Es decir, pertenecientes a la clase media americana, sobre todo clase media americana blanca.
- c. Una percepción de la vida para “ser vivida en el momento”, relacionada con la percepción de una inminente guerra nuclear (este grupo se constituye como tal en el contexto de la Guerra Fría)⁴.
- d. Hedonismo, relacionado con una búsqueda del placer constante y una cultura de ocio.
- e. Mundo del instituto como mundo social.
- f. Desarrollar actividades en contextos no dirigidos ni organizados por los adultos⁵.

Aunque otra de las características, según BULMAN (2005) sería una búsqueda constante de la expresión individual, tanto en relación a sí mismo como en la inserción de un grupo con sus mismos intereses. Así, los *teenagers* buscarían su independencia en relación a los adultos mediante la construcción de nuevos valores en oposición a estos. Siguiendo a lo planteado por BOURDIEU (2000), este nuevo grupo social también se

³ <http://www.freewebs.com/jbrogden/MID%20Files/Teen%20Movies.doc>.

⁴ Según Jon SAVAGE “this new type was the ultimate psych match for the times: living the now, pleasure-seeking, product-hungry” (2007).

⁵ PASSERINI (1996) plantean que surgen los primeros clubes y asociaciones no gestionados por los adultos. Asociaciones tradicionales como los *Boy Scouts* eran asociaciones preparadas, gestionadas y controladas por los adultos para la socialización de los jóvenes en la dirección que proponían sus mayores.

constituiría por una búsqueda de la diferenciación en relación a los mayores, estableciendo unos límites bien diferenciados tanto por parte de éstos como de los *teenagers*. Se constituiría el grupo, por tanto, en contraposición a lo que ambos conceptualizan como alteridad (REGUILLO, 2003, PASSERINI, 2003). Según Bulman, la diferencia entre qué valores eran los apreciados en los adultos de clase media y en los *teenagers*, sería el factor último que produciría el conflicto entre estos dos grupos sociales. En términos de HORMIGOS y MARTÍN CABELLO(2004):

[...] en los años cincuenta se empezó a vislumbrar el paso de una ética a otra, realizado en clave de transición generacional. La juventud abrazó la nueva ética hedonista, mientras que los padres seguían adscritos mayoritariamente a los viejos valores dictados por el puritanismo.

Así, ambos grupos entrarían en choque precisamente por un elemento de su sistema de valores que, podría decirse, les define. Cabe destacar, sin embargo, que tanto la defensa del trabajo como la defensa del ocio son dos caras de la misma moneda: el consumo en la sociedad capitalista. Teniendo en cuenta todo esto, se podría decir que este nuevo grupo social podría ser representado como una subcultura⁶. FREIXA y PORZIO señalan, en un sentido amplio, que las culturas juveniles *se refieren a la manera en que las experiencias de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el espacio libre o en espacios intersticiales de la vida institucional* (2004). Como se ha comentado anteriormente, la cultura de *lo juvenil* comienza por tener tiempo libre y por tener dinero que gastar en ocio. Además, constituyen estilos de vida distintos a los de la cultura dominante, la cultura de los adultos, en relación al valor que le dan al ocio y a la práctica de determinadas actividades como la escucha de *rock and roll* y el ir al cine constantemente. En un sentido estricto, estos mismos autores plantean que las culturas juveniles se refieren a *la aparición de microsociedades, con grados significativos de autonomía respecto a situaciones adultas, que se dotan de espacios y tiempos específicos* (2004). Esto se podría identificar, en el caso de los *teenagers*, en la importancia del mundo del instituto o al uso de ciertos espacios, prácticamente sólo por ellos, como los autocines.

Elementos culturales de consumo: música y cine

Música e identidad

Según GILLET (2003):

El crecimiento del rock'n'roll no puede separarse de la aparición, desde la II Guerra Mundial, de un fenómeno nuevo: la cultura adolescente o juvenil [...] El impacto fue enorme porque había muy pocos ámbitos que pudieran asimilar sus nuevos comportamientos, sus intereses y su reciente riqueza.

⁶ Hablar de “subcultura” puede tener connotaciones negativas al ser entendida como dependiente de una cultura mayoritaria y legitimada (PASSERINI, 2003).

Por un lado, el desarrollo de este género musical que representaba la libertad y la rebeldía (GILLET, 2003) evolucionó como un género dirigido al público adolescente blanco desde el *rhythm and blues*, estilo creado por población negra y dirigido a ese público. Es decir, el interés de los nuevos adolescentes en este estilo musical hizo que las grandes industrias de la música lo reformaran aligerando la letra de las canciones (basadas en una sexualidad explícita y en un desafío a la autoridad) para enfocarlas más a este nuevo público. Se fue desarrollando y constituyéndose como estilo aparte el *rock 'n' roll*. Este género musical fue creado para satisfacer las necesidades y deseos de un público determinado, el cual se identificaba con esta música excitante tanto en las letras como en la rapidez musical (GILLET, 2003). Un nuevo género musical nació en relación a un nuevo grupo social, pero matizado y moldeado por la industria de la música. Es decir, controlado.

Por otro lado, tanto los valores de los que estaban impregnadas las canciones de *rock 'n' roll* (libertad sexual, rebeldía, desafío al mundo adulto, culto al ocio y al divertimento, baile...) fueron asimiladas como suyos por los *teenagers*. Nuevas prácticas como la asistencia a bailes y la escucha de discos se constituyeron como fundamentales para este nuevo grupo social.

No es tan extraño que surgiera esta relación entre *rock 'n' roll* y los *teenagers*. Como dicen HORMIGOS y CABELLO (2004): *En la investigación consideramos que la música popular, dentro del más amplio concepto de cultura popular, es un elemento esencial en la construcción de una identidad juvenil*. Estos mismos autores señalan que en los años 50 *la música comenzó a ocupar un lugar central en la construcción del universo simbólico juvenil y, en consecuencia, se desarrolló un potente mercado a satisfacer esa necesidad*. Se plantea aquí que la música no sólo fue un elemento de consumo, sino un elemento con el que diferenciarse de la generación de sus padres, al mismo tiempo que se construía una identidad comunitaria. Todos aquellos que escucharan esta misma música serían reconocidos dentro del mismo grupo por compartir, no sólo unas prácticas culturales y unos gustos determinados, si no unos valores muy asociados con este estilo musical. De esta forma *han construido la identidad de sus componentes en oposición o al menos frente a la cultura dominante. La música ha sido un arma en esta pugna por la identidad* (HORMIGOS Y CABELLO, 2004).

En conclusión, “el mercado no construye la identidad completamente, como tampoco la juventud crea su universo simbólico de modo autónomo. Los jóvenes negocian su identidad utilizando los materiales que encuentran en su entorno” (HORMIGOS Y CABELLO, 2004). De forma que, aunque las relaciones entre la industria del *rock 'n' roll* y la creación de una cultura juvenil no sean del todo directas, la influencia mutua como fenómeno social y fenómeno comunicativo es indiscutible.

Teen movies: rock and roll y cine

Siguiendo lo dicho por BULMAN en su libro *Hollywood Goes to Higschool: Cinema, Schools and American Culture* (2005), en relación a las cintas de género, éstas reflejan la

cultura de aquellos que la producen y de aquellos que la consumen en diferentes formas. Primero, las películas reflejan la cultura subjetiva del conjunto de personas que forman parte del equipo artístico que crea la película. Intentan expresar algo sobre el mundo social y sobre el mundo que habitan. En segundo lugar, los intereses comerciales de los estudios reflejan su cultura en tanto que ellos seleccionan estratégicamente los proyectos, los desarrollan, los producen, los anuncian y los comercializan al público. Por último, la reacción de la audiencia hacia las películas refleja, en tanto una medida de tipo cuantitativo y cualitativo, los gustos e ideologías de la audiencia. Todo esto genera una constante interacción entre los artistas creativos, los intereses comerciales y la audiencia.

La industria cinematográfica podría ser una instancia socializadora en tanto que nos enseña cómo somos al mismo tiempo que nos refleja, mediante el uso de relatos que participan en la construcción de nuestra subjetividad (MARTÍN SERRANO, 2007). Al igual que con el caso de la música, la industria cinematográfica cogerá elementos de la estética y de los valores de los *teenagers*. Por su lado, este grupo social, copiará formas de actuar y estéticas de los *teenagers* reflejados en la gran pantalla. Además, el ir al cine pasó de ser una práctica familiar a una actividad realizada por los adolescentes con su grupo de pares (PASSERINI, 1996).

Aparte de algunas películas que mostraban algunos personajes adolescentes de forma colateral, fueron dos películas las que comenzaron a mostrar los conflictos generacionales de la época: *¡Salvaje!* (*The Wild One*, Laslo BENEDEK, 1953) y *Rebelde sin causa* (*Rebel Without Cause*, Nicholas RAY, 1955). Sus protagonistas, Marlon Brando y James Dean respectivamente:

[...] *suministraban modelos con los que podían identificarse los nuevos adolescentes, personajes cuya forma de vestir, hablar, moverse, gesticular y comportarse ayudaron a dar forma y justificar los sentimientos del público. La trama de ambas películas era torpe, artificial y con moraleja, pero la frustración y la violencia en cada una de ellas bastaban para dar credibilidad a las películas. El bosco desafío de Brando y la valerosa integridad de Dean eran a la vez el reflejo y el modelo para amplios sectores del público* (GILLET, 2003).

Acababa de nacer el cine adolescente o *teen movies* (PASSERINI, 1996; BULMAN, 2004). *Rebelde sin causa*, por otra parte, representa una serie de valores que se identifican con los apreciados por lo que se estaba constituyendo como subcultura. Por un lado, representaba la búsqueda de una identidad. Por otro lado, se desprende la continua búsqueda de independencia (BULMAN, 2004). Al no compartir los valores de la generación de sus padres, el personaje interpretado por James Dean⁷ intenta buscar

⁷ James Dean se convertirá en ídolo *teen* no sólo por sus películas, sino por lo que representa como persona. Murió a los 24 años en un accidente de coche por exceso de velocidad, estableciéndose la figura de Dean como héroe moderno (PASSERINI, 1996).

su identidad en un mundo que pertenece a los adultos mediante la ruptura constante de las reglas.

Dentro de este nuevo género cinematográfico con los *teenagers* como consumidores, estaría también el género que surge mediante la combinación de cine adolescente y *rock and roll*. Como señala QUINTANA (2008):

Como máximos exponentes de la cultura de consumo del siglo XX, el cine y el rock estuvieron encaminados a haberse conocido desde que el fenómeno Elvis arrasó los Estados Unidos, a mediados de la década de los cincuenta. Ambas son macroindustrias de funcionamiento típicamente capitalistas, cuyos rectores, en líneas generales, han estado siempre más atentos a los beneficios económicos que a los resultados artísticos de sus inversiones, de ahí que los productores cinematográficos (grandes y pequeños) alzaran rápidamente las cejas al comprobar cómo los teenagers compraban en masa los discos de sus nuevos ídolos.

De manera que la industria cinematográfica decidió introducir en sus películas sobre adolescentes referencias al *rock 'n' roll* o, posteriormente, actuaciones grabadas y reproducidas mediante playback de las grandes figuras de éste estilo musical (SEDEÑO, 2002; GUILLET, 2003; QUINTANA 2008).

La primera película que introdujo un tema de *rock and roll* es *Semilla de maldad* (*Blackboard Jungle*, Richard BROOKS, 1955), perteneciendo al género *Juvenile delinquence*. Esta película muestra la historia de un profesor que va a un instituto del Bronx y se encuentra con una clase problemática, clase a la que habrá domado al final de la película. La canción que está sonando continuamente en el filme es *Around the clock* de Bill Haley. Según QUINTANA (2008), cuando sonaba esta canción en los créditos de esta película, *docenas de jóvenes en todos los EEUU se lanzaron a los pasillos de los cines alborotando, bailando, rompiendo las butacas, en definitiva, demostrando que estaban vivos*. La escena fundamental de la película, que parece el alegato de toda esta subcultura, es el momento en el que el profesor les pone a sus alumnos unos cuantos discos de jazz y de swing, pero los alumnos al escuchar la música reaccionan con burla, y acaban rompiendo los discos de su profesor, los discos de los adultos (GILLET, 2003).

Otras películas como *Rock, Rock, Rock* (Will PRICE, 1956) o *Rock Around the Clock* (Fred F. SEARS, 1957) empezaron a insertar dentro de su metraje partes en las que cantantes y grupos de *rock and roll* tocaban sus éxitos. En esta última película aparecía, de nuevo, Bill Haley, esta vez con Little Richard, Dave Apella and The Aplejacks y The Treiers. No sólo los grandes estudios eran los que se centraban en estas producciones, también lo hacían pequeños estudios con producciones de serie B que buscaban la producción barata y el consumo masivo. La primera de estas producciones de serie B sería *Carnival Rock*, película producida por la AIP y realizada por el director Roger CORMAN en 1957. En esta película se le daba banda sonora de *rock and roll* a

una serie de conflictos juveniles, con una música muy cerca de lo que en esa época se estaba constituyendo como estilo: el *Rockabilly* (QUINTANA, 2008)⁸.

Sin embargo, las películas que más fama tienen, ahora y durante esa época, son en las que Elvis Presley interpreta un papel secundario o protagonista. Éste, como ejemplo de los primeros ídolos musicales⁹ era seguido tanto fuera de la pantalla como dentro. Así, la primera película en la que aparecía en un papel secundario era *Love me Tender* (Robert D. WEBB, 1956), del mismo productor de *Rebelde sin causa*. Fue tan importante la aparición de este músico que, en palabras de Quintana “debido a una filtración, los fans de Presley supieron antes del estreno que su ídolo moría, y ante las posibles consecuencias negativas, la productora rodó un nuevo final en el que sobrevivía, aunque finalmente fue rechazado” (2008). Es decir, la muerte en la pantalla del ídolo de los consumidores del film podría producir un fracaso de taquilla. El filme que le concedería un cierto prestigio en la pantalla fue *El Rock de la Cárcel* (*Jailhouse Rock*, Richard THORPE, 1957). La película cuenta la historia de un joven que pasa por la cárcel antes de triunfar como cantante. Este sería el filme que pondría a Elvis Presley en la condición de ídolo *teenager*. Presley fue el primer cantante reconvertido a actor en la gran pantalla, de manera que su forma de cantar y su estética tuvieron una repercusión popular brutal, *en definitiva, para asentar el cine como poderoso vehículo de comercialización del rock* (QUINTANA, 2008).

El músico Frank Zappa recuerda cuando él vio la película *Semilla de Maldad*, perteneciendo a la cultura *teen*, diciendo *por fin han hecho una película sobre nosotros, por lo tanto existimos* (QUINTANA, 2008). Es decir, no importaba tanto que en este género los jóvenes que actuaban de forma rebelde obtuvieran como respuesta la coerción de padres, profesores y policías, lo importante es que les habían reconocido dentro de la esfera pública de lo comunicativo. La industria del cine se había fijado en ellos, aunque sólo fuera como público objetivo de sus películas, pero los había reconocido.

Otro cine sobre *lo juvenil*

Este tipo de cine adolescente (*teen movie* o *teenpic*) es un cine que no deja muy bien parados a los propios *teenagers*, tanto por su temática (por ejemplo, el género de *Juvenile delinquencé*) como por su estructura narrativa (como ejemplo: chico rebelde transgrede las normas, pero entra en razón tras la intervención de un adulto y empieza a respetar los valores de obediencia, convivencia y docilidad). A pesar de esto, este cine se convirtió en un elemento identitario de los jóvenes en tanto que los hacía presente en el ámbito de lo simbólico. A pesar de esto, el reflejo no era para nada fiel a no ser en la superficialidad de las formas. Normalmente, los *teenagers* copiaban estética: forma de

⁸ Otras películas del género serían *The Big Beat* (Will COWAN, 1957), *Jamboree* (Roy LOCKWOOD, 1957), *Rock, baby, rock it* (Michael Douglas SPORUP, 1957) o *Rockabilly Baby* (William E. CLAXTON, 1957).

⁹ El único ídolo de masas que pudiera haber estado a la altura de Presley antes que él fue Frank Sinatra (SAVAGE, 2004).

hablar, de moverse, de vestirse, de bailar, de tratar a los otros...ya se han comentado los casos de James Dean y de Elvis Presley. Sin embargo, al estar sometidos los relatos al trabajo simbólico de los sujetos, aquello que aparecía en pantalla no era, ni mucho menos, interiorizado de forma directa (WILLIS, 1990). Además, estas películas no reflejaban la complejidad de este grupo social, de sus propias vivencias. Era un cine sobre jóvenes hecho por adultos, de manera que suponía una imposición de una construcción de la juventud ideológica e institucional que privilegia unas determinadas lecturas con respecto a otras de qué es lo que la gente joven debe hacer, sentir y ser (WILLIS, 1990).

Según Juan ARRIBAS¹⁰, *las salidas que la cultura cinematográfica ofrece a esta crisis juvenil [entendido como conflicto generacional] adoptan varios caminos:*

- a. *La prolongación de modelos pasados con connotaciones 'progresistas' y pesimistas.*
- b. *La introducción de modelos populares nuevos, con un visión superficial y falsa de la sociedad en intentos de saneamiento moral (fiesta y rock'n'roll) e incitación al consumo.*
- c. *La negación del espíritu competitivo y exaltación de los componentes lúdico-destructivos como forma de rechazo del orden y de entender la vida.*
- d. *El recurso a la droga y la violencia como necesidad individual y colectiva.*
- e. *La práctica de la violencia por la violencia en sociedades de futuro.*

Esto se podría explicar por la poca interactividad entre productor y consumidor de películas, de manera que *al no disponer de otro proveedor de películas, tan sólo se podían elegir entre lo que se ponía a disposición y los productores medían el gusto del público casi exclusivamente por la forma en que se gastaba el dinero* (QUINTANA, 2008). De esta forma, los productores podían seguir ofreciendo este tipo de películas, que mostraban sólo la superficie del fenómeno *teenager*, ya que, por el mero hecho de aparecer, tenían asegurado a todo el público juvenil. Además, no había otros relatos en la Gran Pantalla sobre “lo joven”. Pero también se puede explicar aludiendo al trabajo de BOURDIEU (2000) señalado anteriormente, dado que la generación adulta (la que crea las películas) está mostrando a la generación joven cual es su parcela de poder: el ocio y la violencia. Es decir, la generación de los adultos se está asegurando un capital económico y simbólico para sí, dando a los jóvenes una capacidad de actuación con muy poca influencia. Para ilustrar esto, en el texto de Passerini se cita esta frase encontrada en los textos del Subcomité del Senado Americano: *El gánster de mañana es el individuo que hoy día se parece a Elvis Presley* (PASSERINI, 1996).

Sin embargo, y de una forma totalmente retrospectiva, “si uno sabe dónde buscar al final logrará encontrar un puñado de películas de ficción que reflejan de manera honesta la experiencia de la subcultura *teen*” (AMAT, 2009). Es durante la

¹⁰ Juan Arribas, *Subculturas actuales en el cine juvenil* en http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM198551-52_156-166.pdf

década de los sesenta cuando *el cine se integra realmente en la sociedad y los cineastas reniegan de la práctica anterior alejada de los fenómenos sociales*¹¹. Pero tendrán que cambiar las formas de hacer cine y alejarse del sistema de estudios (sistema de los años cincuenta) para que estos filmes tengan lugar. Unos filmes que se pongan en el lugar de aquello que quieren representar, es decir, cuya máxima sea la reflexión sobre un hecho real o su plasmación en la pantalla. Esto, estaría muy en relación con los movimientos de las nuevas olas: La *Nouvelle Vague* francesa o el *Free Cinema* inglés. Para apuntar una contribución española: *Pepi, Luci y Bom y otras chicas del montón* (Pedro ALMODOVAR, 1980).

En relación este tipo de cine, centrándose sobre todo en el cine inglés, AMAT (2009) dice que tiene:

[...] una función compartida [...]: narrar historias no contadas, fragmentos del siglo XX que habían sido marginados de la versión académica. Al visionarlos, uno adquiere una nueva perspectiva respecto a los tiempos que vivimos: en la calle se vivieron así, es sólo que aquellas guerras pequeñas nunca salían en los periódicos. Por fortuna, algunas veces alguien decidió filmarlo.

Conclusiones

Martín SERRANO habla de diferentes actividades que participan en un proceso de afectación entre las prácticas de socialización y el estado de la Sociedad en su libro *La producción social de la comunicación* (2009). Este autor señala una serie de fases y de tipos de actividad que van, en una doble dirección, desde la práctica enculturizadora (la creación de relatos y representaciones sociales) a una práctica histórica (constitución objetiva del grupo social). Estas fases han de ser entendidas como categorías analíticas por lo que no se ha de tomar el desarrollo de las prácticas como algo serializado y ordenado. Siguiendo este modelo, se podrían conceptualizar las relaciones entre la subcultura *teenager* y los productos culturales de este grupo (cine adolescente y *rock and roll*):

¹¹ Juan Arribas, *Subculturas actuales en el cine juvenil* en http://www.gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM198551-52_156-166.pdf

TIPO DE ACTIVIDAD

Enculturizadora	Cognitiva	Social	Histórica
Difusión de un relato de lo Juvenil, plasmado en las películas adolescentes →	Construcción por parte de los <i>teenagers</i> de estas representaciones mediadas →	Actuación de los <i>teenagers</i> como en las <i>teen movies</i> (forma de vestir, coches, trato de pareja, bailes...) →	Constitución de los <i>teenagers</i> como subcultura
Exteriorización de la representación subjetiva como representación colectiva de lo juvenil	Congruencia entre la visión subjetiva de los <i>teenagers</i> con su posición como grupo social ←	Acciones prescritas y legitimadas dentro de la subcultura <i>teenager</i> ←	Constitución de los <i>teenagers</i> como subcultura ←

Es decir, hay una doble afectación y direccionalidad entre la actividad de enculturización y la actividad histórica. Por un lado, es la actividad enculturizadora (la plasmación de relatos sobre lo juvenil en el cine o el surgimiento del rock and roll como adalid de una serie de valores como la rebeldía) la que influye tanto en la percepción subjetiva y objetiva de los *teenagers* como una subcultura, como en la constitución de ésta mediante la construcción identitaria. Por otro lado, sería la actividad histórica (el tener un sentimiento de pertenencia a un mismo grupo) el que influiría en último momento en la creación de relatos en los *Mass Media* de este conjunto de personas. Esta relación es continua y, por tanto, no se puede entender el surgimiento de la cultura de lo juvenil sin tener en cuenta elementos del sistema comunicativo, como la industria del cine o de la música, o del propio contexto socio histórico (postguerra de la Segunda Guerra Mundial).

En cierto modo, se estaría hablando de una relación dialéctica entre el Sistema Social (subcultura de lo juvenil) y del Sistema Comunicativo (el cine adolescente y el *rock and roll*), en términos de Martín SERRANO (2009). Esta interrelación se produciría en el orden de las superestructuras, en tanto que lo que cambian en los medios son los

relatos que ahí se muestran y lo que cambia en la subcultura *teen* son los valores y la estética.

Así, las conclusiones de esta revisión bibliográfica se podrían en estos seis puntos:

- a. El surgimiento del *teenager*, o de la cultura juvenil, está circunscrito a un periodo socio-histórico concreto.
- b. Este contexto socio-histórico permitió al adolescente tanto disfrutar de tiempo libre como tener un alto nivel económico como para empezar a ser tenido en cuenta como consumidor (tanto de productos materiales como de bienes culturales).
- c. El surgimiento de lo *teenager* está relacionado con un cambio generacional relacionado con un cambio de valores (Hedonismo *versus* Puritanismo).
- d. La industria musical y cinematográfica se hizo eco de la demanda cultural de este grupo, ofreciendo productos culturales mediante la plasmación de elementos superficiales de esta subcultura.
- e. El aparecer en el sistema comunicativo, frente a la ausencia, supuso un reconocimiento del grupo, tanto para los miembros de éste como para los no miembros.
- f. Estos productos culturales sirvieron para ofrecer modelos de comportamiento y de estética, pero no hicieron un análisis real de las problemáticas de esta subcultura. Los modelos de representación eran modelos que reforzaban y legitimaban a los adultos, no a los jóvenes.

Como conclusión general, entonces, se podría afirmar que el grupo social constituido por aquellos llamados *teenagers*, incluso el paso por este grupo como un elemento más del desarrollo madurativo, es algo construido socialmente y en estrecha relación con los aspectos socioeconómicos de un periodo en un tiempo determinado. Es decir, no se puede afirmar que este periodo de la vida sea un periodo real en términos de tener un correlato biológico, es un periodo formalizado así en la cultura occidental con unos fines meramente económicos y de mantenimiento del poder por parte de un determinado grupo.

Referencias bibliográficas

AMAT, K. “La subcultura filmada: estilo tribal y clanes juveniles en el cine británico moderno”, *Cahiers du Cinema España*, especial nº 10, Madrid, noviembre, 2009, págs. 10-11.

BULMAN, R. *Hollywood goes to high school: cinema, schools and American culture*, Worth Publications, New York, 2005.

CHICHARRO, Mª M. “Jóvenes en la gran pantalla: algunos apuntes sobre la definición de lo juvenil en el reciente cine español”, *Área Abierta*, nº 11, Madrid, julio, 2005.

FIELD, N. “The child as laborer and consumer: the disappearance of childhood in contemporary Japan” *Children and the politics of culture*, Sh. Stephens, (Ed.), Princeton University Press, Nueva Jersey, 1995.

FREIXA, C. Y PORZIO, L. “Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)”, *Estudios de Juventud*, nº 6, Madrid, 2004, págs. 9-28.

GILLET, CH *Historia del rock: el sonido de la ciudad. Desde sus orígenes hasta el soul*, Ediciones Robinbook, Barcelona, 2003.

HORMIGOS, J.; MARTÍN CABELLO, A. “La construcción de la identidad juvenil a través de la música”, *Revista Española de Sociología*, nº 4, Madrid, 2004, págs. 259-270.

JEFFREY, C.; MCDOWELL, L. “Youth in a comparative perspective: global change, local lives”, *Youth and Society*, vol. 36 nº2, 2004, págs. 131-142.

JENKS, CH. *Childhood*, Routledge, Londres, 1996.

KUCZYNSKI, J.; EINSESTADT, S.; BOUBACAR, L.; SARKAR, L. *Perspectives on contemporary youth*, The United Nations University, Hong Kong, 1998.

MARTÍN SERRANO, M. *La mediación social*, Akal, Madrid, 2008.

MARTÍN SERRANO, M. *La producción social de comunicación*, Alianza Editorial, Madrid, 2009.

PASSERINI, L. “la juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta)”, *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea*, G. LEVI y J.C. SCHMITT (Eds.), Taurus, Madrid, 1996.

QUINTANA, J. L. “Los adolescentes, los explotadores y el rey: el cine rock de los años cincuenta”, *¡Rock, Acción!: ensayos sobre cine y música popular*, E. GUILLOT (Coord.), Avantpress edicions, Valencia, 2008.

REGUILLO, R. “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”, *Revista Brasileira de Educação*, nº23, 2003, págs. 103-118.

SAVAGE, J. *Teenage: the creation of Youth Culture*, Viking, Nueva York, 2007.

SEDEÑO, A. M. “Música e imagen. Aproximación a la Historia del video musical”, *Área Abierta*, nº 3, 2002.

SHEPER-HUGHES, N.; HOFFMAN, D. “Brazilian apartheid: Street kids and the struggle for urban space”, *Small wars: the cultural politics of childhood*, N. SHEPER-HUGHES y C. SARGENT (Eds), University of California Press, Berkeley, 1998.

WILLIS, P. *Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*, Oxford University Press, Buckingham, 1990.





Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán