

20 de Diciembre de 2004



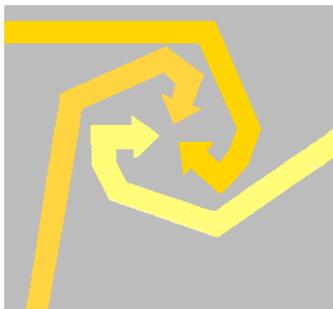
AUFOP

[Asociación](#)[Estatuto](#)[Órganos colegiados](#)[Hacerse socio](#)[XI CONGRESO](#)REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#)[Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

REVISTA ELECTRÓNICA

[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#)[Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

RECURSOS

[ENLACES](#)[Revistas](#)[Webmaster](#)[Navegadores 4.0 y superiores](#)  
[Resolución 800 x 600](#)[» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5\(4\) » artículo](#)

D.L. VA-369-99

# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

ISSN 1575-0965

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4),  
(2002)**

---

## Metodologías agresivas, alumnos violentos: Reflexiones desde un estudio de caso

**Calderón Almendros, Ignacio & Garrido González, Gala**  
**Universidad de Málaga****Resumen:**

En el presente trabajo vamos a atender al fenómeno de la violencia escolar, dejando de lado la espectacularidad de hechos particulares y desvelando el conflicto que subyace a estos, atendiendo fundamentalmente al enfoque metodológico que la escuela utiliza para dar respuesta al alumnado en general y, muy especialmente, al alumnado en desventaja sociocultural. Para ello nos serviremos de algunos datos que emergen de un estudio de caso sobre el fracaso escolar en estas poblaciones, que en gran medida acaban protagonizando los episodios violentos en nuestras aulas. Adentrarnos en el día a día de las prácticas escolares, que se desarrollan durante un largo período de la vida de las alumnas y alumnos, nos ayudará a comprender los procesos que hacen germinar las agresiones en las escuelas, con la idea de comprender el sentido del conflicto para enfocarlo hacia soluciones que contemplan la complejidad de las situaciones.

**Abstract:**

In this work we are going to attend to the phenomenon of the scholastic violence, leaving aside the spectacularity of particular facts and developing the conflict that is under them, attending to the methodological focus that school uses to answer to pupils in general and, specially, those ones with social and cultural deprivation. For it we use some data emerged from a case study in these populations, which sometimes finish starting violent episodes in our classrooms. To slice in the day by day of the scholar practices, developed along a long period of their lives, is going to help us to deconstruct the process that makes germinate the aggressions in schools, understanding the meaning of the conflict to focus on solutions that survey the complexity of the situations.

**Descriptores (o palabras clave):**

Violencia Escolar; Exclusión Social; Metodología Violenta; Poder; Fracaso Escolar; Deprivación Sociocultural

---

No resulta especialmente difícil observar que en la escuela se están produciendo fenómenos de violencia que alteran la convivencia pacífica en un lugar construido para desarrollar interacciones educativas entre sus miembros. Lo que quizás no sea tan inmediato es salir de las mínimas explicaciones que ofrecen los medios de comunicación, protagonistas en gran medida de la alarma creada en los últimos tiempos, que realzan la espectacularidad de los hechos y esconden u omiten lo verdaderamente relevante: el conflicto. Este conflicto, casi siempre identificado con el propio fenómeno violento, es inherente a las relaciones humanas y tan sólo apunta a las diferencias entre dos o más personas, lo cual no sólo es lógico sino claramente deseable.

Es en este conflicto en el que nos queremos adentrar con este trabajo, atendiendo fundamentalmente al enfoque metodológico que la escuela utiliza para dar respuesta al alumnado en desventaja sociocultural. Para ello nos serviremos de algunos datos que emergen de un estudio de caso sobre el fracaso escolar en estas poblaciones, que en gran medida acaban protagonizando los episodios violentos en nuestras aulas. Adentrarnos en el día a día de las prácticas escolares, que se desarrollan durante un largo período de la vida de las alumnas y alumnos, nos ayudará a comprender los procesos que hacen germinar las espectaculares peleas en las aulas y los centros educativos.

## EL OBJETO: CULTURA Y CULTURAS QUE COEXISTEN EN EL AULA

Parece interesante que comencemos nuestro análisis con la propia materia que utilizamos en nuestras escuelas, lo cual acaba desembocando en la propia concepción que tengamos de ella. Esto ha cobrado especial relevancia a lo largo de la investigación: el significado de la escuela depende de la persona o grupo que tiene la experiencia con ella, lo cual acrecienta las distancias entre las clases populares y los demás compañeros.

En efecto, si bien en otras investigaciones realizadas a través de las biografías escolares de alumnos que han tenido un desarrollo exitoso en la educación obligatoria ("Biografías Escolares de alumnos de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga", Investigación dirigida por el Dr. Rivas Flores desde 1999) los registros que más abundan son aquellos que ellos recuerdan como actividades dentro del aula -ya sean formales o informales, impuestas o espontáneas, verticales u horizontales-, al estudiar a niñas y niños con carencias socioculturales nos damos cuenta inmediatamente de que la información que ellos nos facilitan de forma retrospectiva no señala el aula como espacio fundamental dentro del contexto escolar, lo cual está directamente relacionado con la irrelevancia de las experiencias que en ella han tenido.

Diversos son los datos que apuntan a hacia este apartado: por un lado, el desarrollo de las entrevistas ha tendido siempre en sus espacios sin estructurar hacia la expresión de experiencias que no estaban directamente relacionadas con el aula; por otro, la carencia de recuerdos que posibiliten identificar incluso a los propios docentes en los primeros cursos de la Enseñanza Primaria hace pensar en una irrelevancia manifiesta de todo lo que viene íntimamente ligado a la cultura académica, especialmente remarcado por la importancia que a estas edades cobran los docentes, en etapas en las que la educación tiene claros tintes paternalistas; por último, la mayoría de las amistades se entablan en actividades no relacionadas con la cultura académica -fundamentalmente a través de relaciones externas a la escuela, y dentro de ella gracias al juego en los recreos o mediante interacciones que merecerían mayor detalle como las peleas- volviéndonos a insistir en la clara ruptura existente entre las poblaciones marginales y el código de la escuela.

La primera conclusión a la que podemos llegar, por tanto, es a la distancia que existe entre la cultura de las clases populares y la cultura académica. La cultura escolar es una selección parcial de la cultura, arbitraria en palabras de Bourdieu y Passeron (1977), que "no es neutra, sino que es la cultura propia de los grupos dominantes" (Ayuste y otros, 1994, p. 99); de hecho, la escuela privilegia la cultura, los procesos y los ritmos de conocimiento de estos grupos sociales (Ayuste y otros, 1994, p. 98). En este sentido, podríamos aproximarnos al tema a través del concepto genérico de hábitos, desarrollado por Bourdieu y Passeron (1977), a través del cual se esboza la cercanía o lejanía de las culturas de procedencia y la cultura escolar, o por los conceptos de códigos restringido y elaborado de Bernstein (1989; 1993), que apuntarían más directamente a los diferentes códigos lingüísticos que de forma implícita utilizan las clases bajas y las medias y altas respectivamente. Ambos trabajos vienen a confirmar que la escuela potencia y selecciona un fragmento cultural mucho más cercano a las clases medias y altas que a las clases populares.

Como decíamos, condicionantes tan extremadamente patentes como los contextos de procedencia, marcan de forma determinante la percepción y el significado que cobra la escuela. Mientras que para las clases medias y altas, entre otras acepciones, la escuela cumple la función principal de instruir en las diferentes disciplinas, lo que se refleja en el propio relato de la experiencia escolar, cuando hablamos del sentido que a la institución escolar se le da desde alumnos procedentes de ambientes marginales, las afirmaciones se encaminan hacia la vertiente de las relaciones sociales -más que de las culturales, aunque estas median aquellas y viceversa- y especialmente como espacios y tiempos a los que necesariamente se tienen que ver abocados.

Esta desconexión con la cultura académica, que se va acrecentando a lo largo de la escolarización, va incrementando una percepción diferente de la escuela. De hecho, y como comentábamos, los espacios son entendidos de forma diferente: mientras que el común de los alumnos y alumnas entenderá el aula como lugar en el que se desarrollan relaciones de amistad y compañerismo mediadas por las diferentes materias -realización de trabajos, de ejercicios, etc.-, para estos chavales el aula es insuficiente por representar una cultura de la que no son partícipes, por lo que los lazos de amistad dentro de los muros escolares se constituyen entre individuos cercanos en la cultura, independientemente del aula que ocupen y del curso que realicen, fundamentalmente porque los espacios de diversión están ubicados fuera del aula.

Por otra parte, la escuela acaba constituyendo un lugar físico de encuentro que los alumnos en desventaja utilizan para mantener sus relaciones sociales con los demás amigos, que pueden o no pertenecer al propio centro. Por tanto, los espacios son constituidos de forma totalmente diferente, al romperse la relación entre ellos y la escuela a través de la cultura escolar, a la vez que los tiempos también se ven quebrantados mediante las "piardas", conductas que vuelven a poner de manifiesto la incapacidad de la cultura escolar para conectar con los intereses del alumnado.

## APRENDIZAJES ESCASOS, INCOMPENSABLES E INÚTILES

El aprendizaje es un apartado interesante a destacar por los colectivos en desventaja. Si bien su experiencia está bastante desvinculada del mundo académico que envuelve a la institución escolar, los comentarios sobre los aprendizajes muestran los siguientes aspectos:

1. La lejanía con la cultura escolar, desde la situación de partida, denota un interés de la institución por aculturizar a la niña o al niño, no de que éste trate de construir su propio conocimiento a partir de su experiencia.
2. Esta desconexión de los contextos escolar y extraescolar provoca aprendizajes no significativos para el alumno, por lo que no puede establecer una relación lógica de estos contenidos con los conocimientos anteriores. Esta estrategia, que aleja al niño de su experiencia previa para adentrarlo en nuevos conocimientos sin referente, convierte la actividad educativa en algo plenamente dependiente del docente, relegando al alumno a una posición pasiva y creando aprendizajes vagos, inconexos e insignificantes.

3. Desnudar al alumnado de su experiencia significa favorecer relaciones más determinadas por la jerarquía y el poder, dependientes del docente, que inciden fuertemente en el control del pensamiento. En este sentido se podría hablar de "violencia simbólica", ya que se eliminan las armas con las cuales el alumnado podría defender su propio pensamiento y, por ende, su identidad. Todo esto acaba en una política cultural que manifiestamente hace una apuesta por la imposición de una selección parcial de la cultura a unos individuos incapaces de rechazar o afirmar los significados que se le exigen.
4. La distancia entre los contextos escolar y familiar también se hace patente a la hora de realizar determinados aprendizajes, como el orden y la disciplina. Estos aprendizajes, adquiridos en el ambiente familiar por las clases medias y altas, cobran especial importancia en la escolarización del alumnado de clases populares, convirtiéndose para ellos en uno de los objetos fundamentales de la institución. Para Bowles y Gintis (1981) las relaciones autoritarias y de control en la escuela, jerárquicas y con mucho énfasis en la obediencia, se corresponden con las exigencias del mundo laboral. Así, las escuelas motivarán a algunos alumnos a conseguir el éxito mientras que desanimarán a otros, para los que se reservan los trabajos peor remunerados.
5. El escaso aprendizaje escolar que obtienen estos alumnos no tiene utilidad para ellos de forma inmediata, convirtiéndolo en un aprendizaje irrelevante a corto y medio plazo, lo que significa demasiado tiempo en situaciones de necesidad y sobre todo, en un contexto escolar que es hostil para el alumno. Toda la actividad que se desarrolla en el aula está enfocada a un futuro lejano que no interesa a este alumnado, lo que acaba creando una perspectiva incrédula sobre la escuela: no divierte en el presente -ni siquiera se entiende-, no sirve para el futuro -se sienten incapaces de superar los cursos- y quita el espacio al trabajo, lo cual supone un alto coste tanto económico como personal. En ocasiones, se acaba optando por invertir el tiempo escolar en la búsqueda de empleo, en una especie de metáfora que intenta suplantar lo improductivo por lo productivo.

### ES CULPA MÍA: AUTORIDAD, PODER Y CONTROL EN LA ESCUELA

La posición lejana a la cultura que media las interacciones en la escuela es el principal motivo del establecimiento de relaciones jerárquicas y desniveladas. De hecho, todos estos factores que vamos a trabajar en este apartado han sido ya tratados en los espacios dedicados a la cultura y a los aprendizajes en la escuela: la imposición de una selección cultural parcial y la búsqueda de aprendizajes arrancando al niño su capacidad racional en tanto que se le despega de la comprensión a través de su experiencia y en relación con sus conocimientos previos. Según Illich (citado por Giddens, 1995, p. 472) las escuelas buscan el consumo pasivo, una aceptación acrítica del orden social existente. El curriculum oculto enseña a saber cuál es el sitio de cada uno y a mantenerse quietos en él.

Las interacciones entre profesorado y alumnado en el aula vienen determinadas por el uso de la autoridad, especialmente con aquellos alumnos y alumnas que, por sus características socioculturales, tienen más problemas en los aprendizajes escolares. Los episodios de violencia se desencadenan en muchas ocasiones a raíz de actitudes autoritarias hacia ellos por parte del profesorado, precisamente por no alcanzar la cultura que media la relación del docente y los demás compañeros. Pero además, esta autoridad que goza el profesorado no ha pasado por los demás agentes que conviven en el aula y el centro escolar, sino que es una condición impuesta por los poderes políticos -a través de la legislación y las normativas que la vertebran-, por la delegación de la sociedad -que legitima su poder- y en menor medida, por la comunidad educativa de la institución, que por otra parte no suele contar con el aporte de las familias ni los alumnos con carencias socioculturales. Por tanto, el alumno siente que no media en la potente decisión de otorgar poder y autoridad a los profesores, sino que éstos hacen uso de una autoridad que imponen y que consiguen a través de los privilegios que conlleva la profesión docente. Hablaremos pues, de sus actuaciones referentes al uso de su autoridad como imposiciones también arbitrarias en tanto que no han tenido nada que ver con los sujetos que van a disfrutarlas o sufrirlas.

Sin embargo, las alumnas y alumnos de clases populares otorgan autoridad moral a algunos profesores, que ganan el poder que los estudiantes le conceden al haber demostrado su valía como docente y su calidad humana, si bien es cierto que esto es dado a un número muy reducido de profesores. Por lo general, la autoridad es fruto de una norma para el alumnado y no de un debate democrático, lo que combinado con la transmisión de una cultura de clase lejana a la de estos alumnos corrobora la afirmación de Bowles y Gintis (1981) de que las escuelas "están destinadas a legitimar la desigualdad, limitar el desarrollo personal a formas compatibles con la sumisión a la autoridad arbitraria, y a contribuir al proceso por el que la juventud se resigna a su destino". La escuela introduce al niño o la niña en las coordenadas del sistema social y lo sitúa en la escala, legitimando las injusticias existentes en él y facilitando a través de los contenidos y las formas de interacción la asimilación de sus sistemas de valores. El proceso desemboca en la responsabilización plena del alumnado ante el fracaso escolar, asumiendo su culpa y aceptando un destino adverso pero invariable. Tal como explica Willis (1988) el fracaso académico les enseña a reconocer sus limitaciones intelectuales y a aceptar su "inferioridad". El castigo, como método de enseñanza que modela al alumnado en un proceso continuo de doma, ocupa un espacio importante en esta sutil imposición de significados y modelos de conocimiento, entre los que podemos destacar la disciplina y el orden.

En cualquier caso, el castigo, que aparece incansablemente en la vida escolar de estas poblaciones, no es el único modo que tiene la institución para llevar a cabo esta domesticación que realiza la escuela. Otros procesos, ligados a las actitudes y las formas de interacción que se producen entre el docente y el alumno dentro del aula, juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad del alumnado. En este sentido, las expectativas que tiene el profesorado con respecto a ellos condicionan tanto su actitud hacia el alumno como la propia autoestima del niño y su imagen en los compañeros. Todas estas imágenes, muy dependientes de la palabra de la autoridad, crean fronteras infranqueables para el alumno, que debe enfrentarse a la doble tarea de luchar por mejorar su imagen pública y por superar la valoración que tiene sobre sí mismo.

Estas expectativas, unidas a la creación de estereotipos que afectan al alumnado en desventaja,

acaban en el proceso de etiquetado de los niños, que termina por atribuirles determinadas conductas cuando no las han cometido. Estas experiencias son denunciadas insistentemente por las alumnas y alumnos, que sufren una continua persecución debido a hechos anteriores que son extrapolados a todas las situaciones, en calidad de categoría de desviación. El conflicto es, ineludiblemente, achacado a estos grupos. Pero al igual que ocurre con el castigo, las "regañeras" no son motivo de experiencia negativa remarkable; el alumno acaba acostumbrándose a convivir con el castigo, pero se resiste a aceptarlo cuando no hay motivos. En realidad, la colisión no se producirá con el método autoritario empleado, asumido gracias a un largo período de socialización escolar, sino al castigo que procede de un proceso que no tiene razón, lo cual señala una desconexión con muchos de los significados que se trabajan en el aula pero que no están al alcance de estos alumnos, desembocando en la aceptación del castigo -reflejo de la legitimación de las desigualdades ya asimilada por el propio implicado- y una actitud de resistencia ante la imposición de significados que sí son deconstruidos mediante sus esquemas de análisis, con frecuencia sobre temas más vinculados a lo social que a lo cultural. Es dentro de este marco, el social -donde el alumnado en desventaja puede decodificar la realidad a través de esquemas elaborados en sus grupos-, en el que se produce la violencia explícita, como fórmula de resistencia a la imposición de determinados significados. Se trataría pues, de dar sentido a los pocos significados que para ellos pueden tener conexión con su conocimiento previo, de elaborar un aprendizaje significativo.

Otro de los hechos fundamentales en la determinación de la experiencia del alumno en riesgo en lo referente a la metodología es la diferenciación -de la que implícitamente llevamos hablando desde el principio del artículo- que se realiza entre estos grupos y los demás, tanto en la finalidad como en el contenido y los medios que se utilizan. Para empezar, la consecuencia inmediata de que la selección cultural que se transmite en la escuela pertenezca a una clase concreta es que la metodología vaya dirigida a los pertenecientes a dicha clase social. Los registros, en este sentido, denuncian una fuerte predilección del profesorado hacia "los que siempre aprueban" y una desatención manifiesta hacia ellos. Pero además, mientras con los otros alumnos se buscan diferentes alternativas y estrategias para resolver positivamente los problemas que puedan ir surgiendo, con estas poblaciones se usan como estrategias habituales la expulsión y el castigo, que tienen un fin más enfocado a huir del problema que a afrontarlo desde una perspectiva pedagógica. En cualquier caso, parece claro que existe un programa oculto diferenciado tal como proponen Bowles y Gintis (1981), en el que mientras a la clase media-alta se le insiste en la apertura del pensamiento y en la solución de problemas, la formación de la clase obrera se centrará en crear hábitos como la puntualidad y el respeto a la autoridad, tal como hemos visto, generando las distintas poblaciones para hacer frente al sistema productivo con trabajadores cualificados y no cualificados.

Todos estos factores van neutralizando los intentos de mejora que manifiesta el alumnado de clases populares tras una dilatada experiencia de fracaso, casi siempre impulsados por motivaciones externas a la propia cultura escolar pero que utilizan a ésta como pago. La continua negación del acceso a los premios escolares -las buenas calificaciones fundamentalmente- crean una sensación de impotencia y colocan al docente en la posición de enemigo que no permite la consecución de sus objetivos aún cuando se lucha insistentemente por ellos. Así, la escuela se va convirtiendo, en lo que al terreno académico se refiere, en un contexto desagradable que niega continuamente la identidad de los niños y niñas que no tuvieron acceso a la cultura hegemónica.

### **ESCUELA, JUSTICIA SOCIAL Y ALUMNADO EN DESVENTAJA**

Después de hacer una breve incursión en las formas de interacción que se establecen entre la institución escolar -a través del papel de los docentes y de los directivos- y los estudiantes que provienen de contextos deprimidos socioculturalmente, toca recapitular a fin establecer líneas a seguir para mejorar -o cambiar- el sistema educativo. Para ello, nos serviremos de las experiencias escolares de los alumnos estudiados, que han acabado por protagonizar algunas escenas violentas en el ámbito escolar.

Como hemos podido apreciar, estos episodios no ocurren en el aire, en contextos neutrales carentes de historia ni de otros hechos desencadenantes. Los estudiantes se ven obligados a mantenerse dentro de los muros escolares -muros físicos y simbólicos- hasta la edad de 16 años. La obligatoriedad, como medida para la consecución de una escuela comprensiva con aspiraciones a ofrecer mayor igualdad de oportunidades a los alumnos en desventaja, termina por convertirse en una camisa de fuerza detestada por sus protagonistas ya que consigue el efecto contrario al explicitado formalmente, debido a que el objeto y las formas de la escuela están enfocados a poblaciones con mayores recursos socioculturales.

Los continuos comentarios acerca de sus experiencias con la escuela destacan importantes aspectos a modificar en la institución si queremos que ésta cumpla la función social que pretende. Un ejemplo claro es la manifestación de un mayor rendimiento en las asignaturas que se acercan a sus intereses. En este sentido, la experiencia resulta más positiva en la medida en que la actividad es placentera, es decir, cuando conecta con los intereses del alumnado y éste es capaz de disfrutarla en el momento de realizarla y no a expensas de un prometedor futuro demasiado lejano.

Por otra parte, el continuo asedio al que se ven sometidos al presentar conductas y formas de actuación diferentes a las exigidas en la escuela, provoca en ellos el rechazo hacia los agentes en los que la institución delega. El control de sus comportamientos resulta detestado por estas poblaciones, reacción lógica ya que la atención que los docentes tienen con los demás compañeros en referencia a lo académico se torna para ellos en el control de conductas. Sin embargo, y a la vez que piden una mayor libertad fuera de las aulas -lugar donde se producen los intercambios académicos-, reclaman una atención más individualizada del docente hacia ellos, una mayor preocupación por ellos.

Es interesante destacar que, mientras las poblaciones con éxito escolar reclaman de la figura del docente una mayor calidad humana, los alumnos y alumnas en desventaja inciden en otorgar valor al docente en la medida en que este "explica bien", lo cual revela la importancia que para ellos tiene la capacidad del profesorado de conectarlos a la lejana cultura académica, lo que les integraría

en la actividad que media los intercambios simbólicos en el aula.

Todo ello, unido a la destacada jerarquía que coloca en diferentes planos a profesores y alumnos, en los que los primeros exigen comportamientos que ellos mismos no cumplen y los segundos tienen que someterse a la voluntad de aquellos por una autoridad impuesta, incluso cuando muestran una continuada falta de respeto, acaba por llevar a estos alumnos a una situación insostenible en la que la denuncia se produce a través de agresiones y acciones violentas. Denuncias virulentas en el código que conocen y a través del cual son respetados, reclamando una conexión de la escuela con sus intereses y experiencias, respeto y espacios para escapar de un indeseable destino.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F. & LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BERNSTEIN, Basil (1988). *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- (1989). *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- GIDDENS, Anthony (1995). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4), (2002)**

---

#### Referencia bibliográfica de este documento:

Calderón Almendros, Ignacio & Garrido González, Gala (2002). Metodologías agresivas, alumnos violentos: Reflexiones desde un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4)*. Consultado el 20 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>

Este artículo ha sido consultado 1103 veces

**Recibido el 25/4/02**  
**Aceptado el 15/6/02**





AUFOP



WWW

Buscar

Translate

<http://>

into english

Translate

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados