


Embedding Citizenship Education in England: The policies, practices, and challenges of encouraging citizenship l...

Avril Keating

Educar para la comunicación y la ...

Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 



[Family involvement via ICT in young people's education in ethics and civics La implicación de I...](#)
Carmen Caro Samada, Jesús Plaza-de-la-Hoz

[Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital](#)

Linda Castañeda

[Comunicar40](#)

Héctor Chambi Holguín

Educar para la comunicación y la cooperación social

Concepción Naval
Sonia Lara
Carolina Ugarte
Charo Sádaba (Eds.)

CoAN
Consejo Audiovisual de Navarra



Educar para la comunicación y la cooperación social

Editoras:

Concepción Naval

Sonia Lara

Carolina Ugarte

Charo Sádaba

COLECCIÓN
“PUBLICACIONES DEL CONSEJO AUDIOVISUAL DE NAVARRA”

1. La imagen de la juventud en la publicidad televisiva (Informe, mayo de 2005)
2. La protección del derecho a la propia imagen en los medios de comunicación (Jornadas, octubre de 2003)
3. Normativa y principales recomendaciones del Consejo Audiovisual de Navarra (Compendio, octubre de 2007)
4. La Generación Interactiva frente a un nuevo escenario de comunicación. Retos sociales y educativos (Estudio, noviembre de 2008)
5. El Consejo Audiovisual de Navarra. Sus funciones y competencias en el contexto europeo de regulación del sector audiovisual (Estudio, diciembre de 2008)
6. Educar para la comunicación y la cooperación social (septiembre de 2010)

© Consejo Audiovisual de Navarra
Imágenes portada y contraportada:
© Institut Cartogràfic de Catalunya
Composició y filmación: Pàgina, S.L.
Impresión: Pàgina, S.L.
Diseño de portada: Crealia
D.L.: NA-2857/2010
I.S.B.N.: 978-84-614-4234-8

Agradecimientos: Cartografía propiedad del Institut Cartogràfic de Catalunya, cedida gratuitamente para la realización de esta publicación, disponible en www.icc.cat
Pamplona (Navarra), s. XIX

PRÓLOGO

Nadie pone en duda la importancia socializadora de los medios de comunicación. De este modo, si queremos promocionar una ciudadanía democrática activa y participativa es necesario que todos conozcamos la realidad a través de una información veraz y contrastada; plural desde el punto de vista social, cultural y político; y objetiva en cuanto a separar adecuadamente la información de la opinión.

Además de establecer códigos de correulación con los medios de comunicación, es necesario incidir en la alfabetización mediática de los ciudadanos desarrollando acciones encaminadas a dotar a la población de aquellas habilidades, conocimientos y capacidades de comprensión que les permitan utilizar con eficacia y seguridad los medios audiovisuales. Lograremos así despertar un espíritu de ciudadanía y conciencia crítica para conseguir una sociedad ciertamente vertebrada y participativa.

El Consejo Audiovisual de Navarra (CoAN) está inmerso, desde hace varios años, en la promoción de actividades en esta línea. Prueba de ello es la Campaña “Familia y pantallas audiovisuales” donde formamos a padres para que mejoren el uso y consumo que hacen sus hijos de la televisión, el teléfono móvil, los videojuegos e Internet. El CoAN, apostando por extender estas labores de alfabetización a más sectores de la sociedad, dedica el sexto número de su colección de publicaciones a la contribución de este debate social.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN (<i>Concepción Naval</i>)	9
I. EDUCACIÓN CIUDADANA Y PARTICIPACIÓN SOCIAL	13
Embedding Citizenship Education in England: The policies, practices, and challenges of encouraging citizenship learning in schools (<i>Avril Keating</i>) ..	15
El enfoque de competencias en la educación del ciudadano del siglo XXI (<i>Elisa Gavari y Sonia Lara</i>)	33
La educación para la ciudadanía en la legislación educativa española (<i>Elena Arbués, Concepción Naval y Charo Repáraz</i>)	55
Vasconcelos, en torno a la educación ciudadana (<i>María del Pilar Macías</i>)...	79
Democratic Participation among Spanish University Students in Europe. The case of the University of Navarra (<i>Charo Repáraz, Carolina Ugarte y Concepción Naval</i>)	95
II. MEDIOS DE COMUNICACIÓN, REDES SOCIALES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL .	115
Infancia y pantallas. La alfabetización mediática para una nueva ciudadanía (<i>José Ignacio Aguaded</i>)	117
La alfabetización mediática en la nueva ley general audiovisual (<i>Mercedes Muñoz Saldaña</i>)	139
Conceptos y Aplicaciones de la Web 2.0 (<i>Reyna E. Cruz, Sonia Lara y Concepción Naval</i>)	151
Potencial de los medios sociales para fomentar la comunicación y la cooperación: Blogs y Wikis (<i>Sonia Lara</i>).....	171
La Red como escenario de acción intencional (<i>Emanuele Balduzzi</i>).....	189
Redes Sociales en Educación (<i>Juan José de Haro</i>).....	203

III. EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN Y LA COOPERACIÓN SOCIAL DESDE LA PRÁCTICA DEL AULA	217
Los alumnos de secundaria ante la educación para la ciudadanía (<i>Elena Arbués, Charo Repáraz y Concepción Naval</i>)	219
Educación para la comunicación y la cooperación social desde la práctica del aula: El nuevo reglamento de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en Navarra (<i>Jesús María Ezponda y Maica González Torres</i>).....	247
El service-learning, medio adecuado para promover la cooperación social. El caso concreto del programa Create your own charity (<i>Carolina Ugarte y Concepción Naval</i>)	263
Las emociones y la mejora del proceso comunicativo en la mediación (<i>Sara Ibarrola y Concha Iriarte</i>).....	283
SOBRE LAS AUTORAS	299

PRESENTACIÓN

Si alguien planteara qué aporta este libro en el conjunto de abundante bibliografía que en torno a la dimensión social o cívica de la educación está viendo la luz en estas últimas décadas, tanto en el ámbito nacional como internacional, diría que el objetivo que nos proponemos, y lo ha sido también del proyecto que hemos llevado a cabo en estos tres últimos años y finaliza en 2010 (Educar para la comunicación y la cooperación social¹), es exponer algunos aspectos clave para el desarrollo de la sociabilidad y su relación con la acción social, manifestada en la capacidad de comunicación y participación.

Es este un tema emergente desde una variedad de enfoques disciplinares. Nuestro interés se centra en el concepto de sociabilidad, que, en cierto modo, ha estado ausente en la modernidad, y que hoy en día ha retornado, como es patente en la creciente conciencia de la necesidad de subrayar las dimensiones sociales, cívicas, de la vida, de las relaciones humanas y de la educación: la necesidad de una competencia social y cívica.

Nuestra aportación está, en parte, en tratar de adoptar una visión comprensiva de algunos elementos del desarrollo y crecimiento de la sociabilidad, así como de algunos ámbitos donde se lleva a cabo, de cara a la potenciación de la acción social, de la que tan necesitados estamos en las sociedades democráticas actuales. Encontrará el lector en el libro aportaciones diversas; somos conscientes de que esta variedad puede revertir en la mejora de la práctica educativa. Es un paso más

¹ Proyectos I+D. MEC (Ref.: SEJ2007-63070) “Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades cívicas”.

para la elaboración de una pedagogía de la ciudadanía que tiene como núcleo central la competencia social y cívica.

El objetivo del libro, y del proyecto de investigación, es contribuir a determinar qué caracteriza a una adecuada educación para la comunicación y la cooperación social (para la acción social) y qué la motiva. Lo cual requiere abordar aspectos como:

1. qué es la acción social, cómo se manifiesta en la cooperación social y en la comunicación, y qué la motiva;
2. qué conocimientos, actitudes y habilidades sociales y cívicas cabe distinguir como básicas en una educación para la acción social; y
3. qué papel juegan y pueden jugar la familia, la escuela, la universidad y los medios de comunicación (incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación), en la suscitación de estos conocimientos, actitudes y habilidades.

La hipótesis de partida era que una auténtica educación para la acción social (que incluye educar para la comunicación y la cooperación social): a) es parte de una educación de la sociabilidad: es su cara externa, pero requiere una necesaria preparación; b) tiene como cuestión nuclear inducir unos conocimientos, unas actitudes y unas habilidades cívicas o sociales; y c) requiere diversos ámbitos educativos entrelazados para su realización: la familia, los medios de comunicación, la escuela y en su caso la universidad.

¿Por qué tratar de este tema? Son varias las razones que nos han movido a ello:

1. El fenómeno del individualismo y la falta de comunicación y cooperación social es un fenómeno real del mundo contemporáneo que supone un desafío para la educación en su dimensión social. A esto se unen los retos que la globalización y la inmigración suponen. Para afrontarlos se hace necesario repensar qué es la acción social y la educación a ella encaminada.
2. El desarrollo de este proyecto ofrece resultados interesantes para desarrollar programas de intervención de educación para la acción social (en su doble vertiente de comunicación y cooperación social).
3. El momento actual ofrece una coyuntura especialmente adecuada para plantear esta investigación.
4. Estos trabajos tendrán consecuencias de interés más allá de la educación.

Al hilo de la lectura de las páginas de este libro tendremos oportunidad de repensar algunas bases para una educación de la sociabilidad con objeto de lograr ese equilibrio tan necesario y tantas veces amenazado entre lo individual y lo colectivo, para el logro de una adecuada competencia social. Personal y social no son términos opuestos; es más, en el ser humano, lo “personal” se podría decir que se “deshace” si falta la vertiente social.

En las últimas décadas se ha incrementado la investigación sobre los temas relacionados con la promoción de una ciudadanía activa y participativa. Existe una preocupación común en occidente por la salud y estabilidad de las democracias al comprobar la carencia de *compromiso cívico* en gran parte de la población, la indiferencia hacia la participación política, el aumento creciente de violencia en las escuelas y en las calles o los brotes de racismo. La búsqueda de conciencia de una ciudadanía europea contrasta con la pérdida de raíces –locales, familiares, nacionales-. El uso masivo de las TIC está teniendo una gran repercusión en las relaciones sociales. La emigración suscita debates interesantes sobre la identidad nacional, la justicia social, la tolerancia, la interculturalidad, los derechos humanos, la equidad, etc.

Al mismo tiempo, somos testigos de una creciente sensibilidad hacia otros temas como el anhelo de paz o la conciencia ecológica. Parece existir un amplio consenso respecto a que la salud y fortalecimiento de las democracias, la respuesta a los desafíos sociales postmodernos, no dependen sólo del buen gobierno del Estado y sus leyes, sino principalmente de las virtudes –capacidades, competencias– de los ciudadanos concretos. Actitudes tales como apertura al diálogo, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad hacia el bien común de la sociedad, se perfilan como capacidades características de un ciudadano en el marco de una democracia, y marcan un auténtico estilo de vida. La educación para la ciudadanía democrática parece más urgente que nunca.

En este contexto, el libro tiene como telón de fondo preguntas tales como: ¿qué significa “pérdida de compromiso cívico” de la ciudadanía en una democracia? ¿Es posible suscitar compromiso y preocupación por un bien común –lealtad a un país, por ejemplo– cuando parece que hay otras fuerzas en apariencia excluyentes disputando la atención de los ciudadanos? ¿Cómo lograr encontrar y fundamentar la convivencia cívica en aquello que nos une y no en lo que nos distancia?

Esta obra reúne a investigadores del mundo de la educación y la comunicación y educadores en un ejercicio de reflexión y discusión en torno a estas cuestiones

vitales para el sostenimiento y el fortalecimiento del sistema democrático. Está estructurado en tres partes. La primera (educación ciudadana y participación social) sirve de marco general al conjunto e incluye aportaciones tanto del ámbito anglosajón, como americano, aunque se centra en el nacional. La segunda parte mira a los medios de comunicación y los medios sociales como posibles cauces de participación social. Finalmente la última parte llama nuestra atención sobre la educación para la comunicación y la cooperación social desde la práctica del aula, ofreciendo sugerentes reflexiones sobre el aprendizaje servicio y la importancia de las emociones en la mejora del proceso comunicativo en la mediación.

Quisiera terminar esta breve introducción manifestando mi agradecimiento a personas y organismos. En primer lugar a mis colegas que han colaborado eficazmente en el proceso de edición de este volumen: Sonia Lara, Carolina Ugarte y Charo Sádaba. También a los demás miembros del equipo de investigación que han estado implicados en el actual proyecto de investigación: Charo Repáraz, Carlota Pérez-Sancho, María del Carmen Caro, Elena Arbués, Reyna Esmeralda Cruz. Ha sido un placer trabajar con este grupo tan estupendo. Mi agradecimiento a la Universidad de Navarra, que ha sido la sede desde donde hemos desarrollado el proyecto a lo largo de estos tres años. Y, finalmente, al Consejo Audiovisual de Navarra, que ha tenido la sensibilidad de apoyar desde su inicio nuestra iniciativa y se ha encargado de la publicación de este volumen.

Concepción Naval
Universidad de Navarra



**I. EDUCACIÓN CIUDADANA
Y PARTICIPACIÓN SOCIAL**

Embedding Citizenship Education in England: The policies, practices, and challenges of encouraging citizenship learning in schools¹

Dr Avril Keating

a.keating@nfer.ac.uk

National Foundation for Educational Research, UK

Resumen: Este capítulo considera la cuestión: ¿cómo se ha desarrollado, sostenido e incardinado la educación para la ciudadanía en las escuelas? Se aborda el caso de Inglaterra donde es una asignatura establecida por la ley y que, desde 2002, tiene que ser ofrecida por todas las escuelas secundarias que reciben financiación estatal. Sin embargo, el modo en que se promueve el aprendizaje de la ciudadanía se decide en cada escuela. A pesar de ser una asignatura obligatoria, el gobierno del Reino Unido optó por dar libertad para planificarla curricularmente. Así, el gobierno solamente proporciona el contenido mínimo de la asignatura de EC y las escuelas deciden por sí mismas cómo organizan, evalúan, qué personal imparte la asignatura y cómo se conecta con el ethos de la escuela y con su currículum.

Este capítulo examina cómo han respondido las escuelas a este reto en los últimos años y considera si la educación cívica se ha implantado en las escuelas, en las políticas y en la práctica. Para analizar estas cuestiones, en el capítulo se examina la política escolar y la práctica en tres áreas clave:

- Modalidad o formato de presentación.
- Métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

¹ Paper presented at 2010 AERA Annual Meeting –Denver, Colorado Friday, April 30– Tuesday, May 4, 2010.

- Oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía activa fuera de la clase.

Este análisis indica que acometer la educación cívica ha producido resultados variables en la política y en la práctica educativa, y esas prácticas a menudo conllevan tantos obstáculos como oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía.

Los resultados presentados se basan en los datos cualitativos y cuantitativos del *Citizenship Education Longitudinal Study*, una evaluación independiente y longitudinal que se realiza desde 2001.

Palabras clave: Educación cívica, implementación, Reino Unido, *Citizenship Education Longitudinal Study*

Abstract: This chapter considers the question: how is citizenship education developed, sustained, and embedded in schools over time? The discussion draws on the case of England, where citizenship education (CE) is a statutory subject that, since 2002, all state-funded secondary schools must deliver. However, the manner in which citizenship learning is provided is decided by individual schools. Despite making the subject mandatory, the UK government adopted a 'light touch' to curriculum and planning in this area. That is, the government has only provided a core curriculum for CE, and schools are to decide for themselves how citizenship learning is organised, staffed, and assessed, and how it fits in with the whole school ethos and curriculum.

This chapter examines how schools have responded to this challenge over time, and considers whether citizenship education has become embedded in schools' policy and practice. To examine these questions, this chapter examines school policy and practice in three key areas namely:

- mode or format of delivery
- teaching, learning and assessment methods
- opportunities for active citizenship learning outside the classroom.

This analysis indicates that the light touch to citizenship has produced variable outcomes in school policy and practice, and these practices often present as many obstacles as opportunities for citizenship teaching and learning.

The findings presented here are based on qualitative and quantitative data from the *Citizenship Education Longitudinal Study*, an independent and longitudinal evaluation that has been running since 2001.

Keywords: Citizenship education, implementation, United Kingdom, *Citizenship Education Longitudinal Study*

1. INTRODUCTION

Although citizenship education has been the subject of much interest for the past 20 years, there are still notable gaps in our understanding of how citizenship learning is best practised and promoted in schools. In particular, there is a dearth of longitudinal research that considers how citizenship education is developed, sustained, and embedded in schools over time. This chapter seeks to address this gap in light of qualitative and quantitative data from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) in England.

Citizenship was introduced as a compulsory subject in 2002 for all publicly-funded schools in England.² In tandem, the Department for Education and Skills (DfES, now Department for Children Schools and Families, DCSF) commissioned a nine-year evaluation of how this policy was implemented by schools and its impact on schools, students, and communities. This evaluation is known as the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) and is being conducted by the National Foundation for Educational Research (NFER). The study collects data that is longitudinal and cross-sectional, and qualitative and quantitative, to build a rich but rigorous view of how citizenship learning is developed, sustained, and embedded in schools and students over a nine year period.

CELS has produced a vast amount of data over this time. This chapter therefore focuses on only a small, albeit significant, selection of this data. This data looks three key dimensions of school practice, namely:

- the range of ‘delivery’ methods being used in schools in England
- schools’ approaches to teaching, learning and assessing citizenship, and
- the challenges of providing opportunities for active citizenship beyond the classroom.

This data illustrates how schools in England have developed citizenship learning practices over time, and some of the challenges that remain. This chapter then draws on these findings (and the broader findings from CELS) to draw some conclusions about how citizenship learning can be sustained and embedded in schools in England and beyond. First, however, we provide a brief introduction to

² In the United Kingdom (UK), much of education policy has been devolved to the individual nations (i.e. England, Scotland, Wales and Northern Ireland). As a result, citizenship education policies and curricula vary across the UK (see Kerr et al, 2009), and the findings in this chapter are based solely on the policies and practices in England.

citizenship education policy in England and to the CELS study that underpins this chapter.

2. CITIZENSHIP EDUCATION IN ENGLAND

Citizenship education (CE) is a relatively new subject area within the curriculum in England. Statutory requirements for schools to teach citizenship were only introduced in 2002, when the citizenship education became part of the National Curriculum for England and the Citizenship Order ordained that all secondary schools in England were legally required to provide citizenship education for students aged between 11 and 16.³ The underlying aim of this policy reform was to help young people to develop political literacy, a sense of social and moral responsibility, and participation in their communities (QCA, 1998, 13). Schools were to encourage these dimensions not just through formal lessons, but also through the culture and practices of the school, and through students' interaction with the local community and the wider world (Huddleston and Kerr, 2006). Similar policies were introduced for primary schools, although at this level, the curriculum has been non-statutory, at least to date.⁴

The recent curriculum developments are part of a series of policies, initiatives that have taken place in England in the past decade to promote citizenship and re-invigorate political engagement among the general public. Like many Western developed states, in the past two decades England (and the UK more broadly) has experienced a sharp decline in voter turnout, increasing distrust in politicians and political institutions, and increasing concern about a widening gulf between the political classes and the public. This malaise has been particularly evident among young people, who not only exhibit high levels of distrust in politics and politicians (Dalton, 2004) but are also the least likely to vote. For example, in the last general election (in 2005), only 37 per cent of young people aged 18-24 voted (overall turnout was 61 per cent) (Electoral Commission, 2005).

Schools have therefore been identified as one of the key sites of, and priorities for, citizenship learning and citizen engagement. However, while it is now

³ For further information about the National Curriculum for Citizenship in England, visit: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/citizenship/index.aspx>.

⁴ The government is currently conducting a wholesale reform of the primary curriculum in England, led by Sir Jim Rose, which is likely to result in an increased emphasis on citizenship learning at this level (see Rose, 2009 and <http://www.dcsf.gov.uk/primarycurriculumreview/>).

compulsory for secondary schools to teach some form of citizenship, what schools teach is not set in stone by the government or its curriculum agencies. Instead, the government has adopted a 'light touch' to the subject, and allows schools decide for themselves how best to implement citizenship education provision in their schools (Benton et al, 2008; Kerr et al, 2007). In effect, this means there is no detailed syllabus or 'official' textbook for teachers, and that individual schools and teachers are supposed to design their own educational programmes and select their own teaching materials.

As the following discussion will illustrate, this approach has produced variable outcomes in school policy and practice, and these practices often present as many obstacles as opportunities for citizenship teaching and learning.

3. EVALUATING CITIZENSHIP EDUCATION: RESEARCH AIMS AND METHODS

As noted in the Introduction, this chapter draws on the extensive and rich dataset that has been gathered throughout the *Citizenship Education Longitudinal Study* (hereafter referred to as CELS). CELS is an independent and longitudinal evaluation which is being conducted by NFER on behalf of the Department for Children, Schools and Families (DCSF). CELS began in 2001 and is tracking a cohort of young people from age 11 to 18 who entered secondary school in September 2002 and became the first students to have a statutory entitlement to citizenship education.

The overall aim of CELS is to study the *short-term and long-term effects of the compulsory citizenship education* curriculum on students and schools in England, and to answer key questions such as:

- How is citizenship education being delivered, taught, and assessed in schools?
- What are the effects of citizenship education on the knowledge, skills and attitudes of young people?
- Do different methods of delivering CE produce different outcomes for students?

CELS seeks to address these questions with four interrelated research strands and data sources: two *quantitative*, namely a longitudinal survey (conducted biennially) and a cross-sectional survey (also conducted biennially, in rotation

with the longitudinal survey); and two *qualitative*, namely longitudinal case-studies of schools (visited biennially) and on-going literature reviews.⁵

To date, CELS has conducted research with 816 schools and 37,809 students, and has examined through its annual reports some of the key dimensions of citizenship education policy in England today, such as: school policy and practice for CE (before and after the introduction of the 2002 Citizenship Order); the citizenship-related attitudes, experiences, and knowledge of students; and the factors which influence the decision-making processes in schools concerning citizenship education.

This chapter draws on the latest findings from the study, including both qualitative and quantitative data. The former is drawn from the longitudinal case studies that were conducted with 12 secondary schools; each school was visited at least three times over the past 7 years (2001-2008); on each occasion, interviews were conducted with school leaders, teachers, subject coordinators and pupils. The *quantitative* data is derived from the latest (and final) cross-sectional CELS survey of schools, teachers, and students, which was conducted in Spring 2008. The key findings from this data are outlined in the sections that follow.

4. DELIVERING CE – DIVERSE MODELS AND COMMON CHALLENGES

As noted above, the government has adopted a ‘light touch’ to citizenship education in England, leaving it to schools to decide how best to ‘deliver’ or implement citizenship learning and to adopt a teaching model that best suits the needs of their school and their community. CELS has found that, in practice, schools have adopted a variety of different formats to facilitate citizenship learning, including:

- ‘Discrete’ lessons (i.e.: dedicated timeslots in the timetable).
- Integrated subjects (e.g. combining CE and RE).
- Cross-curriculum teaching.
- Collapsed timetable events (e.g. Citizenship Week).
- Whole school approaches (assemblies).

Schools can, and often do, use more than one delivery method, combining, for example, discrete lessons with Citizenship days or cross-curriculum learning

⁵ Further details about the CELS research design can be found on the CELS website: www.nfer.ac.uk/cels.

opportunities. This combined approach can help schools ensure that they cover all of the topics in the citizenship curriculum, which can be challenging given how crowded the school timetable is, and how little time can typically be afforded formal citizenship education. (Official guidance advises that no more than five per cent of teaching time is to be devoted to citizenship).

However, while schools often use a combined approach to delivery, CELS has also found that increasing numbers of schools are using discrete timeslots that are dedicated to citizenship as the main method for fulfilling their statutory requirements in this area. According to the 2008 CELS survey of schools leaders, 37 per cent of schools were using discrete timeslots as the main method of delivering citizenship education for Key Stage 3 students (aged 11-14) in 2008, whereas in 2006, only 22 per cent of school leaders selected this option (At Key stage 4 (students aged 14-16), the respective figures are 37 per cent and 25 per cent). The latest CELS data also suggests that schools that are using discrete teaching slots are also increasing the amount of time being devoted to citizenship learning. The school leaders' survey also showed that, in 2008, 80 per cent of schools had a dedicated timetabled slot allocated 45 or more minutes a week to citizenship, whereas in 2006, the figure was only 67 per cent. These findings suggest that citizenship education is becoming more a more substantial and more explicit part of pupils' learning experiences.

Some of the *qualitative* data, however, suggests that these results should be treated with some caution. The case study data reveals that some schools have experimented with different approaches since the inception of the curriculum in 2002, and have found it difficult to find the right format for delivering citizenship education. For example, one of the CELS case study schools has revised its delivery approach four times in five years. Along the way the school has:

- used a combination of cross-curricular and discrete teaching for all students (implemented in 2003)
- taught citizenship in a module as part of religious, and personal, social, and health education (implemented in 2005)
- concentrated all citizenship learning into one academic year and for one academic group (Year 10s) (implemented in 2006)
- used a targeted and tailored approach for students in Key Stage 3 and Key Stage 4 (implemented in 2008).⁶

⁶ At Key Stage 3, the school in question provides a combination of cross-curricular teaching and special event days, while at Key stage 4, the school runs a module within the weekly tutorial programme.

On the one hand, these changes could illustrate how schools are flexible, learning institutions, which can adapt to best suit the needs of their students and communities. In this case, however, interviews with teachers and senior leaders indicate that the frequent changes instead reflect how difficult the school found it to find an appropriate and effective means of delivering citizenship learning. Worse still, in some of the other CELS schools, frequent changes were a reflection of how citizenship learning is being squeezed into what-ever ‘cracks’ are left in an over-crowded timetable. This suggests that citizenship is not a priority for schools that adopt this policy, and also raises the question: if citizenship learning cannot find a place in the curriculum, will it struggle to find a foothold in the school as a whole?

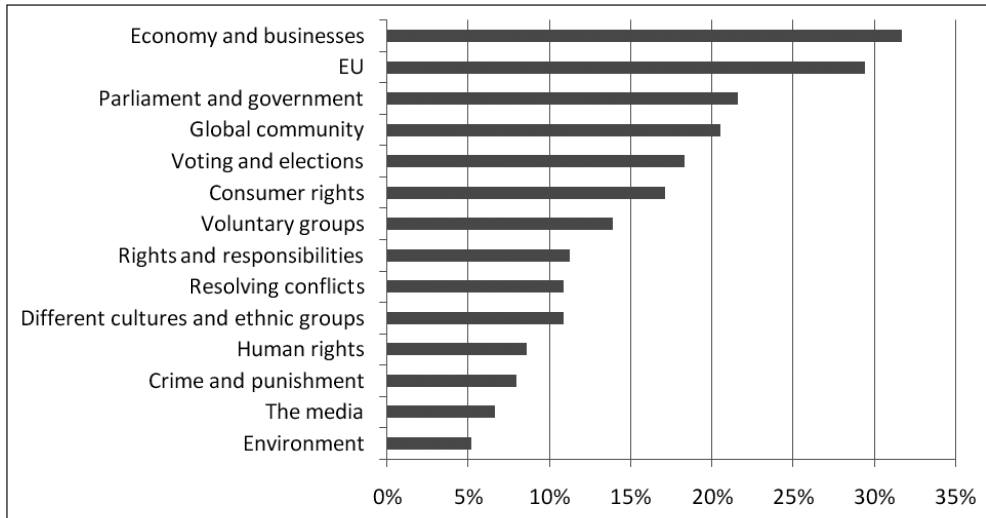
CELS case study work with schools indicated that answers to this question must take into account not just the school’s chosen delivery model, but also their teaching, learning and assessment policies. Each of these themes is discussed in turn in the next section.

5. TRENDS IN TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT METHODS FOR CE

CELS data has revealed some clear trends in teaching, learning and assessment methods for CE, and some areas where key challenges remain, and further improvements are required. In particular, CELS has repeatedly found that teachers are struggling to teach key aspects of political literacy – such as the workings of government, political systems, and voting. Teachers also find it difficult to teach about European and global issues, and in some cases, about identity and diversity issues.

Teachers cite a number of reasons for this, including a lack of time, and the fact that these topics are often considered dull, making it difficult to engage students or make the subject relevant for students. However, the CELS survey also reveals that a significant numbers of teachers are “not at all confident” teaching political literacy topics (see Figure 1 below). For example, over one fifth of teachers reported that they were not at all confident teaching about the EU, parliament and government, or the global community. By contrast, comparative figures for teaching about the environment or the media were 5 per cent and 7 per cent respectively.

Figure 1: Percentage of Citizenship teachers indicating that they are “not at all confident” teaching various citizenship topics



Base: All teachers (N=754) surveyed.

Source: Citizenship Education Longitudinal Study (CELS), Cross-Sectional Survey 2008, NFER

Respondents were able to select all answers that applied: responses will not therefore total 100%

These results clearly indicate the need to increase teacher confidence in teaching key aspects of political literacy. One means to achieve this is to provide additional training that focuses on developing teachers’ own political literacy (that is, increasing their knowledge of the core topics) and on highlighting innovative methods of teaching the ‘dull’ or difficult aspects of political institutions and governance.

6. ACTIVE TEACHING METHODS

The need for training in teaching methods is further supported by the data on active teaching methods. Theory and practice in citizenship education suggest that active teaching and learning strategies are the most effective methods of facilitating citizenship learning. Examples of “active” teaching and learning strategies include in-class discussions and debates, group work, and student-led portfolios and presentations. The latest CELS data indicates that these active approaches are enjoyed by students, and that they are being used more frequently in citizenship lessons than in other lessons. However, the use of active strategies

is still uneven (within and between schools), and many schools use both active and didactic teaching methods for citizenship learning. One case study school even revealed that it relied almost exclusively on didactic teaching methods and provided little or no opportunities for active teaching and learning.

According to teachers and school leaders, some of the reasons that inhibit teachers' use of active teaching methods include:

- the pressure on time for teaching and teacher preparation (particularly in schools which have elected to offer the official state examination)
- the use of non-specialist teachers, who lack sufficient training in, and knowledge of, citizenship education, and who as a result tend to teach to the text book
- the (in)availability of teaching and financial resources to support active learning
- class sizes (and behavioural issues) - teachers indicated that it was more difficult to utilise these methods where classes were large, and/or where there were a number of children with behavioural issues.

7. ASSESSMENT POLICIES AND PRACTICES

The government adopted a similarly 'light touch' approach to assessing student progress in citizenship learning. The curriculum has outlined for schools a statutory minimum level of assessment, namely that they are required to:

- a) keep a record of each pupil's progress and achievement in citizenship education at key stages 3 and 4 (when pupils are aged 11–16)
- b) include citizenship education in annual reports to parents in key stages 3 and 4
- c) assess each pupil's attainment in citizenship education at the end of key stage 3 (when pupils are age 14) (see Kerr et al, 2009).

To help schools in this endeavour, the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) provides guidance on what level of attainment pupils should meet by the end of their key stage, and how to differentiate different levels of performance (see Kerr et al, 2009)). Beyond this, however, it is up to each school to decide what methods or tools are used to assess student performance in this area.

On this point, CELS data reveals that schools are using a wide range of methods to assess student learning, including: self and peer assessment tools; examinations and/or internal tests; projects/portfolios; school reports; qualifications and/or certificates (internal or state-recognised). Some case study schools also provided examples of good practice in this area, and had improved their assessment practices over time by, for example, introducing a marking policy, a structure for report writing, and set points in the teaching programme where assessment is to take place.

Yet there were also an equal number of examples where school policy and practice were weak. For example, the 2008 CELS survey of school leaders found that 50 per cent of schools have not developed an assessment policy for CE. Qualitative interviews with school staff suggest that some of the key reasons for this oversight include:

- A lack of time for, or interest in, citizenship education.
- A belief that citizenship cannot, and should not, be assessed.
- Concern that students already sit too many exams.
- Difficulties in coordinating and implementing assessment (primarily in cases where citizenship is delivered across a range of subjects, in a cross-curricular format).

Assessing “active” citizenship has been particularly difficult, particularly where the learning takes place outside the classroom. Teachers across Europe have reported similar difficulties (see Kerr et al, 2009).

The challenges that schools are facing in this area give cause for concern, and appear to be related to the status of the subject in schools, and the level of support from senior leaders, teachers, and students themselves. However, one more positive finding to emerge from this data was the fact that there has been notable improvement in the take-up of state examinations at Key Stage 4 level. In 2008, just under a third (31 per cent) of schools are using (or planning to use) the state examination for citizenship at Key Stage 4 (namely the short course GCSE (General Certificate of Secondary Education) in Citizenship);⁷ this represents a 6 per cent increase on take-up since 2004.

Interviews with teachers and school leaders revealed a diverse, and somewhat contradictory, set of reasons for why take-up of this state examination has

⁷ The survey only asked schools about the GCSE short course in citizenship, as the full course GCSE in citizenship was only made available from 2009 onwards (see www.aqa.org.uk).

increased. Some indicated that the GCSE helped to increase the status of the subject in schools and increase motivation among students, who were more likely to take the subject seriously if they were to be examined externally and officially; this was felt to be particularly beneficial in academic, exam-focused schools, where exams, and high achievement in exams, tend to be prioritised over all other concerns. For others, by contrast, the rationale is not related to citizenship learning, but rather to alleviate achievement pressures on schools and students. The government has set a national target of ensuring all students in England achieve five or more A*- C grades in GCSE or equivalent exams; in this context, the short-course GCSE in Citizenship has been considered by some as an 'easy' option, that can help low-achieving students and schools meet the national targets.

8. OPPORTUNITIES FOR ACTIVE CITIZENSHIP

One of the central aims of citizenship education is to promote active citizenship – and in the process to provide young people with the opportunity to put their citizenship learning *into* practice and to learn *from* practice. These intentions underpin the citizenship education policy in England, which envisages that would take place in three overlapping contexts: *the taught/formal curriculum, school culture and ethos* and *wider community*. It was intended that students were to have an opportunity to learn about citizenship not only in the classroom, but also to be able to put this learning into practice by participating in school decision-making, and by getting involved in school and community life. These efforts to promote 'extra-curricular' citizenship learning have, in turn, been reinforced by broader policy shifts taking place in England, which place greater emphasis on involving young people in decision-making, in schools and other areas of public policy for young people. There has, for example, been a renewed interest in encouraging schools to use student councils and to consult students and take their views into account in schools and in local government decisions (DCSF, 2008; Whitty and Wisby, 2007).

In light of this, one of the key aims of CELS was to examine what opportunities schools are providing students to be "active citizens" outside of the classroom. In this regard, CELS data shows that all schools provide a range of opportunities for student involvement in extra-curricular activities, including sports, charity and fundraising activities, debating clubs, mentoring and volunteering programmes, and young enterprise schemes. Likewise, all of the schools that were visited had

some opportunities for ‘vertical’ participation in school decision-making, through structures such as school councils and student consultation processes.⁸

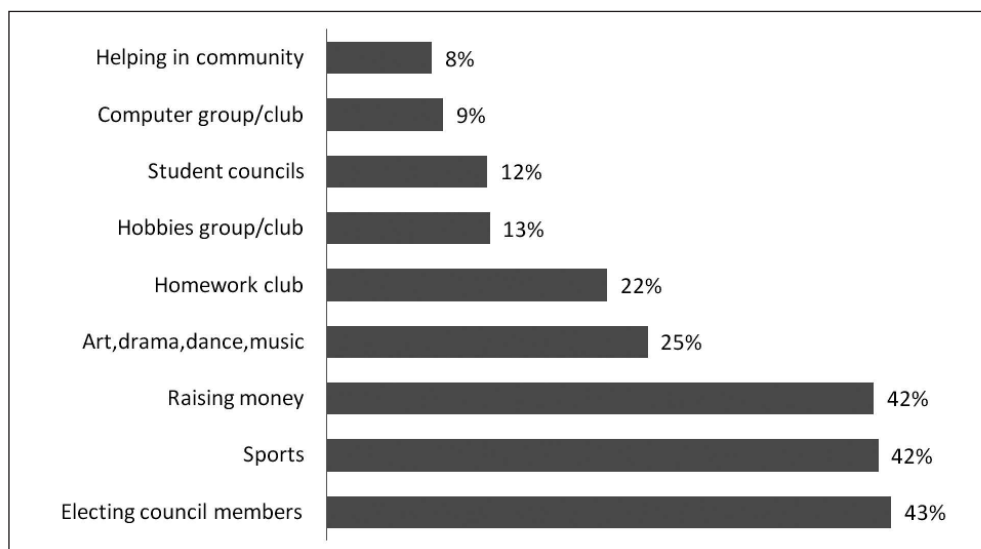
The case studies also suggest that the role of, and structures for, student participation have become much stronger since 2002, when the first visits were conducted by the CELS research team. The developments in vertical participation and student voice are particularly notable. For example, in 2002, student councils were still relatively new and/or underdeveloped, and many schools were struggling to develop structures and opportunities for meaningful student involvement in school decision making. All have since substantially increased the role of students in their decision-making processes voice.

Despite these efforts, the 2008 survey of students indicates that student take up of these opportunities continues to be low. Figure 2 below maps the nine most common activities that students have participated in at school during the previous year.⁹ This highlights that sport and fund raising are popular activities, but other activities might be considered niche activities, as less than one quarter of the sample take part. Also striking is the fact that although 43 per cent of students have participated in electing a student council member, only 12 per cent have actively participated in student council. Participation rates outside of school are similar, as Figure 3 illustrates.

⁸ Jochum et al., 2005 draw a distinction between ‘horizontal’ and ‘vertical’ participation. ‘Horizontal’ participation relates to participation in community activities, charities, sports clubs, and/or associations, and is less formal. ‘Vertical’ participation, meanwhile, relates to participation in political affairs, including participation in political processes and governance related to the decision-making processes in institutions and in society. So in schools student participation in sports teams would be classed as ‘horizontal’, while membership of the School Council or similar body would be viewed as ‘vertical’. This distinction has been used in previous CELS annual reports (see, for example, Ireland et al., 2006).

⁹ The CELS survey offers a range of other options to students, but for ease of reference and presentation, this table excludes all activities that were selected by less than 8 per cent of students in 2008.

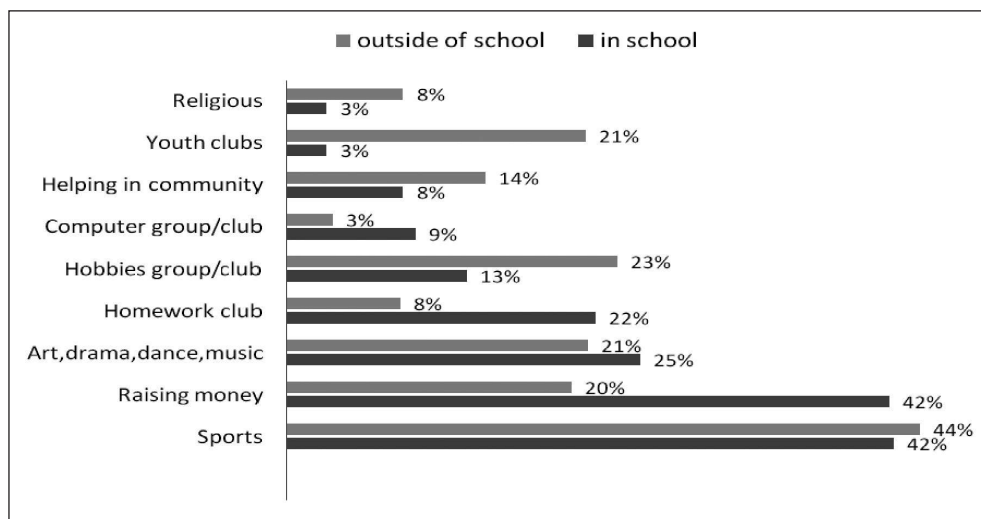
Figure 2: Percentage of students participating in various activities in school (2008)



Base: All students surveyed (N=6,472).

Source: Citizenship Education Longitudinal Study (CELS), Cross-Sectional Survey 2008, NFER

Figure 3: Comparing student participation inside and outside of school (2008)



Base: All students surveyed (N=6,472).

Source: Citizenship Education Longitudinal Study (CELS), Cross-Sectional Survey 2008, NFER

The similarities between the two patterns suggests that the challenges of encouraging youth participation are not limited to schools, but are in fact part of a wider social phenomenon, that needs to be tackled from a wide range of perspectives. This is one of the key findings from the study, and forms the basis of the general principles for citizenship learning which are set out below.

9. CONCLUSIONS

This chapter highlights some of the key findings from CELS, and outlines some of the key policies, practices, and challenges of promoting citizenship learning in schools in England. In sum, this data suggests that there are some elements of good practice taking place in schools, and that there have been notable improvement in citizenship learning in England since 2001. Yet, it also suggests that practice is uneven, and that many schools are still struggling to deliver all of the components of citizenship education. Some of the reasons for this have been identified in this chapter, including curriculum and examination overload; some teachers being insufficiently trained; a lack of interest in citizenship education, among students, staff and senior leaders. The most important factor, however, is school climate and ethos – it is this factor, more than any other, which shapes whether democracy and citizenship flourish in the school, and whether students are given the opportunity not only to learn about citizenship, but also to experience and practice it in their daily lives.

We believe that these findings shed light on the many opportunities and challenges for promoting citizenship learning in schools, and moreover, suggest a number of ways in which citizenship learning can be sustained and embedded in schools over time. These general principles include:

- *Establish citizenship education as a discrete curriculum subject with a formal, but flexible, syllabus.* A formal syllabus can ensure minimum levels of content are taught to all students, regardless of the level of teacher expertise or interest. However, it is also important to allow some flexibility, to ensure that teachers can adapt the curriculum to reflect their own community.
- *Provide teacher training and on-going CPD* (also ensure it is built into initial teacher training) – without this, it will be difficult to ensure that citizenship education is taught effectively. Teachers require training not only in the content of citizenship education (e.g. how do institutions work? What are the principles of democracy), but also how to use active, democratic teaching methods that reflect the ethos of CE in their teaching practice.

- *Ensure state examinations are compulsory* – The evidence base for this proposal is arguably more limited, and the idea more controversial. Some have argued that citizenship should not be examined, and that young people should not feel they have to pass a test in order to be citizens. Contrasting that view, however, is the fact that this approach can help to increase the status of the subject among students, parents, and schools. It is not a panacea, but it may help ensure that the subject is taken seriously.
- *Engage the support of policymakers and practitioners* – without this, implementation will be weak, and the subject will quickly become marginalised.
- *Increase opportunities for active participation by students* – although this chapter has highlighted how difficult this is to put into practice, it is an important element of citizenship education, not least because research suggests that the experience can increase students commitment to civic participation, in the short and long-term (Hart et al, 2007; Kahne and Sporte, 2008). One remedy to consider would be to make participation compulsory also (for example, some states in Canada have made community service a requirement for graduation). Again, however, this policy would have to be actively implemented and monitored by schools and policymakers.
- Most importantly, however, it is vital to *foster a democratic and equitable culture inside and outside of school*. Citizenship learning in schools can only be meaningful if it is underpinned by a supportive and democratic school ethos. Likewise, it is difficult to teach young people about the ideas and principles of citizenship if these principles are regularly contradicted by their experiences in society and of the state.

In short, we need not only to strengthen the education policies for teaching about citizenship, but also the state and social institutions through which we practice citizenship.

REFERENCES

BENTON, T., CLEAVER, E., FEATHERSTONE, G., KERR, D., LOPES, J. and WHITBY, K. (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences (DCSF Research Report 052)*. London: DCSF <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR052.pdf> (Available: August 2010).

- DALTON, R. (2004). *Democratic Choices: the erosion of political support in advanced industrial democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- DCSF (2008). *Working Together: Listening to the voices of children and young people* <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00410-2008.pdf> (Available: August 2010).
- Electoral Commission (2005). *Election 2005 Turnout: How many, who and why?* London: Electoral Commission.
- HART, D. AND DONNELLY, TM., YOUNISS, J. and ATKINS, R. (2007). High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738 – 766.
- HUDDLESTON, T. and KERR, D. (2006). *Making sense of citizenship – CPD Handbook*. London: ACT/Citizenship Foundation/DFES, Hodder Murray.
- JOCHUM, V., PRATTEN, B and WILDING, K. (2005). *Civil renewal and active citizenship: A guide to the debate*. London: NCVO.
- KAHNE J. E. and SPORTE, S. E. (2008). Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- KEATING, A., KERR, D., LOPES, J., FEATHERSTONE, G., BENTON, T. (2009). *Embedding Citizenship Education (CE) in Secondary Schools in England (2002-08): Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Seventh Annual Report*. London: DCSF <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR172.pdf> (Available: August 2010).
- KERR, D., KEATING, A. and IRELAND, E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.
- KERR, D., LOPES, J., NELSON, J., WHITE, K., CLEAVER, E. and BENTON, T. (2007). *VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report (DfES Research Report 845)*. London: DfES. <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR845.pdf> (Available: August 2010).
- QCA (1998). *Advisory Group on Education and Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Crick Report)*. London: QCA.

WHITTY, G. and WISBY, E. (2007). *Real decision-making? School councils in action*. DCSF Research Report RR001. <http://publications.dcsf.gov.uk> (Available: August 2010).

El enfoque de competencias en la educación del ciudadano del siglo XXI

Elisa Gavari

egavari@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Sonia Lara

slara@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: En este capítulo se aborda las implicaciones educativas de la adopción de un modelo de formación basado en las competencias. En la primera sección, se introducen los supuestos del nuevo paradigma educativo rector del siglo XXI: el *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de la vida cuyo eje pivota sobre las competencias. Posteriormente, en la segunda sección se presenta un análisis de las implicaciones para el sistema de educación y formación, de la adopción del modelo de formación en competencias como núcleo del paradigma del aprendizaje permanente. En la tercera sección se ofrece una revisión de los informes y estudios que han tenido un mayor peso en la definición de las competencias clave. A continuación en la cuarta sección se presentan los estudios más relevantes sobre la temática. En particular, se analiza la propuesta de la Unión Europea y su influencia en el currículo aprobado en España de acuerdo a lo reglamentado bajo la LOE.

Palabras clave: Aprendizaje permanente, competencias, educación internacional, currículum

Abstract: This article focuses on the concept of lifelong learning and the implications of the adoption of a skill-based training model. In the first section the principles of the lifelong education approach are introduced as the new educational paradigm of the 21st century. In the second section there is an analysis of the implications of the adoption of the skills-

based training model for the educational system. In the third section we find a revision of the most relevant studies, reports and research, particularly those with a specific influence on the delineation of critical skills. In the fourth section the focus is on the most relevant international studies. In particular, the spotlight is on the European Union's proposal and its influence on the Spanish education system governed under the LOE.

Keywords: Lifelong learning, skills, international education, curriculum

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia ha sido utilizado de forma continuada en el campo de la psicología, la lingüística y las teorías de la comunicación. En 1957, Chomsky define el término refiriéndose a las capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación. Posteriormente este vocablo procedente de la psicología, en donde se vinculaba a la capacidad creativa, pasaría a utilizarse en el mundo empresarial, asociado a términos como eficacia y rentabilidad productiva en el área de los recursos humanos. El empleo del término competencia se remonta a 1973, cuando David MacClelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard, publicó el artículo titulado *Testing For Competent rather than for intelligence*, que le convirtió en el padre de las competencias (Pérez, 2006).

A partir de los años setenta, y en particular en la década de los ochenta, el modelo de competencias se ha trasladado desde el ámbito de los recursos humanos en la empresa al sistema educativo. La investigación en el ámbito empresarial aportaba evidencias sobre el papel de las variables no cognitivas y el desempeño laboral, pero ciertamente las virtudes del modelo han sido sobrevaloradas. De hecho en los años ochenta la terminología de competencia se extiende a nociones múltiples y diversas tales como conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes aunque de un modo confuso (Ortega, 2008). Los años 90 insisten en la recuperación del concepto de competencia que comienza a ganar terreno entendida como un conjunto de elementos (conocimientos, destrezas, aptitudes, recursos, motivos, etc.) que están condicionadas según las condiciones de un contexto siempre cambiante y por el impacto de las nuevas tecnologías de producción y servicios (Ortega, 2008).

En la actualidad, el enfoque de las competencias se aborda desde un paradigma educativo en el que domina lo tecnológico y económico y las competencias se ponen al servicio de la competitividad, productividad, eficacia, eficiencia, lucro permanente, utilidades inmediatas, inversión productiva, comercialización del conocimiento y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes. Y en este sentido

aunque se intente revestir al sistema curricular de competencias se trata en la práctica de un sistema que busca estrechar los lazos entre la formación profesional y las actividades laborales y productivas.

Este trabajo pretende ofrecer algunas reflexiones en torno al nuevo marco pedagógico que desde el ámbito internacional se está imponiendo. De hecho el currículo español ha asumido perfectamente el discurso de la incorporación del aprendizaje permanente y las competencias a través de la LOGSE y la LOE. Esto supone incorporar un discurso educativo basado en las competencias que es políticamente correcto pero que debe de ser integrado y analizado por los educadores desde una visión comprensiva y analítica. En este sentido este capítulo aporta la visión de los organismos internacionales sobre el aprendizaje permanente y desde esa perspectiva se analiza el caso español que converge en el marco europeo según las propuestas educativas de la Unión Europea. Desde esta perspectiva el capítulo pretende dar algunas pistas para que la educación no quede simplemente atrapada en el discurso de las competencias.

2. EVOLUCIÓN EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE PERMANENTE

La idea de que el aprendizaje se realiza a lo largo de toda la vida tiene como concepto una existencia lejana en Europa y puede recogerse en el pensamiento de teóricos de la talla de Comenius, o de los ilustrados franceses que la defendieron durante la Revolución Francesa. Sin embargo, esta idea no ha regido la política educativa hasta después de la Segunda Guerra Mundial, en un contexto de una Europa destruida, en el que se imponía la necesidad de más mano de obra cualificada para la reconstrucción económica de los países. El aprendizaje permanente se entendía en ese momento en un sentido bastante limitado como una recualificación y bajo este principio se organizaban cursos de reciclaje que garantizaban la formación profesional continua. Esto significaba que la educación permanente se vinculaba principalmente a la formación continua de los trabajadores, y se asociaba a la educación de adultos.

El concepto de aprendizaje permanente se mantuvo en estos términos y no sufrió importantes cambios ni en el decenio de los cincuenta ni en la etapa inmediatamente posterior. Es a partir de los años 70 en pleno auge reformador cuando se produce un giro importante en el concepto de aprendizaje permanente, que hasta ese momento, había estado muy vinculado a la idea de la formación profesional

continua y adopta la formulación de educación recurrente. Esta nueva orientación del concepto de aprendizaje permanente se recogía en el informe Faure de 1972 *Aprender a Ser: el mundo de la educación hoy y mañana*. Este texto, que se inspiró en las ideas radicales de los reformistas del tercer mundo, consideraba la educación como un instrumento de liberación, que permitiría garantizar la igualdad y el desarrollo educativo de las personas. A partir de este momento una de las innovaciones fundamentales era que el concepto de aprendizaje permanente se introducía en todos los niveles del sistema educativo y cobraba una singular importancia. En los años noventa se produce el giro definitivo y la aceptación definitiva por parte de los organismos internacionales del aprendizaje permanente como paradigma. Desde ese momento hasta la actualidad el aprendizaje permanente concibe la educación “como un proceso constante a lo largo de la vida que ofrece y articula experiencias de aprendizaje formales, no formales e informales. Tal proceso mira a la adquisición de un conjunto de competencias que incluyen tanto conocimientos como destrezas prácticas orientadas al desarrollo personal, social y laboral de tal modo que permitan una presencia activa y participativa en la sociedad del conocimiento” (García Garrido y Egido Gálvez, 2006, 198).

Asimismo las dimensiones que abarca el aprendizaje permanente se estructuran en dos dimensiones fundamentales: el personal y el institucional (García Garrido y Egido Gálvez, 2006, 205). En el ámbito personal destaca la motivación; nuevas experiencias de aprendizaje y las expectativas de plena y constante integración socioeconómica. En el ámbito institucional destaca la mayor flexibilidad de las estructuras formales de enseñanza; el rediseño de los tiempos y los espacios dedicados al aprendizaje; la implicación de todos los niveles de enseñanza, especialmente la educación superior; la articulación de los ámbitos de enseñanza formal, no formal e informal; y la participación cooperativa de todos los agentes sociales.

2.1. La perspectiva de los organismos internacionales sobre el aprendizaje permanente

Los organismos internacionales han tenido un importante protagonismo no sólo en la aparición del concepto de Aprendizaje Permanente sino también en su evolución y lo han impulsado con fuerza desde diferentes enfoques (ver en la Tabla 1 un resumen de las principales iniciativas). La perspectiva más economicista surge desde la OCDE, y parte del principio de que el aprendizaje permanente es clave si se quiere mejorar la competitividad de las sociedades del siglo XXI. Asimismo este organismo considera que el aprendizaje a lo largo de la vida constituye una garan-

tía para el pleno empleo. La Unión Europea, por su parte, considera la competitividad como un aspecto esencial del paradigma, aunque contribuye a la creación de una dimensión de la ciudadanía europea.

Tabla 1: Evolución histórica de la concepción de “aprendizaje permanente”. Aportación desde los organismos internacionales (García Garrido y Egido Gálvez, 2006, 88)

	APARICIÓN. INICIO DE LOS AÑOS 70	SE CONGELAN LAS REFLEXIONES. AÑOS 80	EXPLOSIÓN MASIVA DEL NUEVO PARADIGMA. MEDIADOS DE LOS 90	IMPLANTACIÓN DEL NUEVO PARADIGMA. PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI
UNESCO	Informe Legrand 1970 Informe Faure 1972		Informe Delors 1997	Conferencia de Pekín 2001
OCDE	Educación recurrente 1973		Aprendizaje para todos a lo largo de la vida 1996	Análisis de política educativa 2001 Co-financiando el Aprendizaje Permanente 2004
CONSEJO DE EUROPA	Educación Permanente. Principios de base 1973		Libro Blanco 1995 Año Internacional del Aprendizaje Permanente 1996 Consiguiendo Europa a través de la educación	Conferencia final del aprendizaje para toda la vida por la equidad y la cohesión social: un nuevo cambio para la educación superior 2001
UNIÓN EUROPEA	Informe Janne 1973		Libro Blanco 1995 Año Internacional del Aprendizaje Permanente 1996	Conferencia final del aprendizaje para toda la vida por la equidad y la cohesión social: un nuevo cambio de la educación superior 2001
OEI			IX Conferencia Iberoamericana de Educación: “Declaración de la Habana 1999”	X, XI, XII, XIII Conferencias Iberoamericanas 2000-2005 Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios

La UNESCO, el Consejo de Europa o la OEI ofrecen una perspectiva más cercana al ser humano como persona. El Aprendizaje Permanente se convierte para esos organismos en un imperativo necesario, el único posible, para que la educación ofrezca a los individuos el marco de oportunidades dentro del cual obtengan las herramientas para afrontar los retos que la sociedad contemporánea les plantea. Es un derecho de los individuos y un instrumento para la justicia social y la equidad. No obstante, entre estos organismos también hay algún matiz diferencial. Mientras la UNESCO prioriza las cuestiones de educación básica, el Consejo de Europa pone mucho énfasis en la educación superior y, por último la OEI hace del Aprendizaje Permanente un constitutivo de la necesaria alfabetización y educación de adultos.

La idea del aprendizaje permanente ha ido evolucionando desde los años setenta hasta la actualidad. En el contexto europeo la idea se vincula a una educación al servicio de los intereses económicos de la Unión Europea por lo que otros objetivos sociales están siendo eclipsados. En este sentido hay que completar el enfoque economicista con uno más humanista.

3. ESTUDIOS INTERNACIONALES SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

El cambio más importante en el concepto del aprendizaje permanente contemporáneo o *lifelong learning* se refiere a que se vincula a la adquisición de un conjunto de competencias que incluyen tanto conocimientos como destrezas prácticas orientadas al desarrollo personal, social y laboral, de tal modo que permitan una presencia activa y participativa del ciudadano en la sociedad del conocimiento.

La adopción del aprendizaje permanente como estrategia implica cambios radicales en el pensamiento educativo convencional y la consideración de que todas las personas aprenden en todas las etapas de su existencia. En el sistema educativo la escuela deja de ser esencialmente el lugar en donde se produce el proceso de adquisición de los conocimientos y se convierte, simplemente, en el prelude del aprendizaje. El rol de la escuela cambia y ya no se espera de ella que ofrezca el aprendizaje de diversas materias, sino que debe educar a los futuros adultos en la capacidad de aprender a aprender. El currículo escolar no debe limitarse a la retención y repetición de los conocimientos propuestos, sino que se centra en el desarrollo de las competencias consideradas básicas. Otro de los cambios que se introducen en el currículo se refiere a que la finalidad del aprendizaje permanente es el desarrollo de la personalidad de cada individuo, de su originalidad. El currículo de-

be permitir el desarrollo de cada individualidad humana. La escuela está basada en patrones fijos de años, de contenidos, de metodologías, etc. y pensada para individuos de igual capacidad y ritmo de aprendizaje. El currículo en un sistema de aprendizaje permanente debe permitir la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y la auto-imagen necesarios para seguir aprendiendo en el futuro, es decir, los prerequisites personales para el aprendizaje.

La necesidad de aplicar un modelo de currículo basado en el aprendizaje permanente y en las competencias ha exigido la realización de numerosos estudios e informes. En este apartado vamos a presentar los estudios internacionales más relevantes sobre las competencias, y tal y como sucedía a la hora de analizar los presupuestos del aprendizaje permanente, cabe señalar que los enfoques difieren de acuerdo a la naturaleza de los distintos organismos internacionales (ver cronología de estos informes en la Tabla 2).

En el año 1996 se publicó en España el informe Delors, elaborado por la UNESCO, como *La educación encierra un tesoro*. En este documento las habilidades básicas que se señalan son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, con los demás y aprender a ser. Todas estas habilidades tenían un carácter humanista y personalista.

- *Aprender a conocer*: Consiste en que cada persona, aprenda a comprender el mundo que le rodea, a desarrollar sus capacidades profesionales y a comunicarse con los demás. Su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. El incremento del saber favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo una autonomía de juicio. Además aprender a conocer supone: aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria (antídoto necesario contra la invasión de las informaciones de los medios de comunicación) y el pensamiento (debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto).
- *Aprender a hacer*: Este aprendizaje y el anterior son en gran medida indisolubles, pero el aprender a hacer está estrechamente vinculado a la formación profesional. El objetivo es enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos, y adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución actualmente no se puede predecir. En este aprendizaje está presente el principio de enseñanza activa, el alumno se debe realizar por sí mismo.
- *Aprender a vivir juntos*: Este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Actualmente, y por desgracia,

la violencia está muy presente en nuestras vidas, y hasta el momento la educación no ha hecho mucho para solucionarlo. La idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable. La educación debe seguir dos orientaciones: el descubrimiento del otro (conocerse a uno mismo, y observar y aceptar las diferencias entre los demás) y participar en proyectos comunes.

- *Aprender a ser*: La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesiten para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices de su destino. Señalar la importancia de fomentar la imaginación y creatividad tanto en el niño como en el adulto. El objetivo de la escuela será dar todas las oportunidades de descubrir y experimentar.

Tabla 2: Resumen cronológico de los principales estudios sobre las competencias básicas (Lara, 2008, 1701)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Internacional	UNESCO Informe Delors							OCDE DeSeCo			
EEUU						NCREL		21st Century Skills			
Europa								Socrates Tunning			Parlamento europeo y Consejo
España											LOE

La OCDE también ofreció su interpretación acerca de las competencias al iniciar el proyecto *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), en 1997, con el objeto de facilitar un marco que identificara las competencias claves para poder medirlas a nivel internacional tanto en jóvenes como en adultos. La OCDE define la competencia como la “capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes,

emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (DeSeCo, 2003). Este proyecto establece tres condiciones para poder señalar a una competencia como clave o básica, debe: 1) contribuir a obtener resultados de alto valor personal y social; 2) aplicarse a multitud de contextos relevantes e importantes para la persona; y 3) ser relevante e importante no sólo para los especialistas sino para todas las personas. En la tabla 3 puede verse de forma resumida las competencias clave que define este informe.

Tabla 3: Competencias claves o básicas definidas por DeSeCo (2003)

Actuar con autonomía, habilidad para:	Utilizar las herramientas de manera interactiva, habilidad para utilizar de forma interactiva:	Interactuar en grupos heterogéneos, habilidad para:
<ul style="list-style-type: none"> - actuar dentro de una perspectiva global - definir y llevar a cabo planes y proyectos personales - afirmar y defender derechos, intereses, límites y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - la lengua, los símbolos, los textos, - el conocimiento, la información, - la (nueva) tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> - relacionarse bien con otros, cooperar y - manejar y resolver conflictos.

Al margen de los organismos internacionales, cabe destacar que en los años 90 se elaboraron en EEUU varios informes en los que se revisan las habilidades necesarias para desenvolverse en el siglo XXI en la era digital. El informe “Las destrezas de enGauge para el siglo XXI” (NCREL, 2001) se apoya en una variedad de trabajos de investigación, como en los requisitos del gobierno, la comunidad de negocios y los industriales para aumentar los niveles de preparación laboral, y tiene como propósito establecer con claridad las necesidades de los estudiantes para prosperar en la era digital actual. El estudio concreta cuatro destrezas básicas que todo estudiante debería dominar, y que se resumen en la Tabla 4. Estas capacidades o habilidades deben estimular en los estudiantes el deseo apremiante de saber más, de convertirse en aprendices eternos (Lara, 2008; Lemke, 2003).

Tabla 4: Destrezas para el s. XXI (NCREL, 2001)

Alfabetización en la era digital	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetismo básico (leer, escribir) científico, económico y tecnológico. - Alfabetismo visual y de información. - Alfabetismo multicultural y conciencia global.
Pensamiento creativo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de adaptación, administración de la complejidad y autodirección. - Curiosidad, creatividad y toma o aceptación de riesgos. - Pensamiento complejo, de orden superior y raciocinio reflexivo.
Comunicación efectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo, colaboración y destrezas interpersonales. - Responsabilidad personal, social y cívica. - Comunicación interactiva.
Alta productividad	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de prioridades, planificación y gestión para lograr resultados. - Uso efectivo de herramientas para el mundo real. - Productos relevantes y de alta calidad.

A este informe se añade el *Partnership for 21st Century Skills*, una iniciativa de 2002 con el fin de elaborar un modelo de enseñanza para este nuevo milenio que incluya las habilidades del s. XXI. La idea de este informe es la misma que el de NCREL, integrar las habilidades necesarias para el siglo XXI en la educación Básica y Media. Este Consorcio tras varias versiones identifica en 2009, por un lado los logros indispensables que todo estudiante del s. XXI debería alcanzar, y por otro, los apoyos institucionales que es necesario promover para conseguir dichos logros (ver Imagen 1).

Imagen 1: Gráfico de la propuesta del *Partnership for 21st Century Skills* [www.p21.org]



En primer lugar distinguen cuatro grandes logros que los estudiantes deben conseguir:

1. *Materias básicas y temas del s. XXI.* Se ve necesario el dominio de asignaturas curriculares básicas como: Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Ciencias Naturales y Sociales, Lenguas Extranjeras; Gobierno y cívica; Economía; Artes; Historia y Geografía. Además, es necesario incluir para una comprensión de alto nivel de las materias curriculares temas interdisciplinarios fundamentales para el s. XXI: conciencia global; alfabetismo económico, financiero y emprendedor; alfabetismo cívico; alfabetismo sobre la salud; y alfabetismo sobre el medio ambiente.
2. *Habilidades de Aprendizaje e Innovación.* Señalan una serie de habilidades que distinguen al estudiante preparado para el s. XXI: creatividad e innovación; pensamiento crítico y resolución de problemas; comunicación; y cooperación.
3. *Habilidades en el manejo de la Información, los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.* Los ciudadanos del s. XXI viven en un entorno tecnológico caracterizado por el acceso a abundante información, por los rápidos cambios tecnológicos, y por la facilidad para colaborar con otros en formas nuevas y sin precedentes. El nuevo ciudadano debería ser capaz de manejar el uso de las TIC, de los medios y de la información de forma crítica. El desarrollo de la competencia técnica debe ir acompañada de habilidades intelectuales de orden superior como pensamiento crítico y utilización inteligente, creativa y ética de las TIC.
4. *Habilidades para la vida personal y profesional.* Además del pensamiento crítico y unos conocimientos, el ciudadano necesita manejarse con soltura en un entorno global, para ello se ve necesario desarrollar una serie de habilidades: flexibilidad y adaptabilidad; iniciativa y autodeterminación; habilidades sociales y transculturales; productividad y fiabilidad; liderazgo y responsabilidad.

Para conseguir todos estos logros se plantea la necesidad de que a nivel institucional se apoye y contribuya a ello a través del establecimiento de *estándares* para el s. XXI, *enseñanza y evaluación* de los aprendizajes acordes con las habilidades que se pretenden promover, en un *entorno* propio del s. XXI. No menos importante, es la atención que le prestan a la formación del profesorado que debería no sólo aprovechar los recursos de esta nueva era, sino también formar a los maestros para esta nueva era.

4. LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA EN EL NUEVO MILENIO

En los comienzos del nuevo milenio y desde el Consejo de Ministros celebrado en Lisboa en el año 2007, la política educativa europea se ha encaminado a la consecución de un nuevo objetivo estratégico, como es, que Europa se convierta para el año 2010 en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Esto se ha traducido en la revalorización del concepto de aprendizaje permanente como base de las políticas y acciones educativas concretas europeas. Los documentos comunitarios comenzaron a utilizar esta idea bajo los términos de la educación y formación a lo largo de la vida o la expresión anglosajona *lifelong learning*, especialmente, a partir de la proclamación de 1996 como año del aprendizaje permanente, momento en el que el debate acerca de la importancia de este concepto se intensificó. Finalmente, el Tratado de Amsterdam estableció formalmente que el aprendizaje permanente se erigía como principio rector de la política comunitaria en el campo de la educación y la formación europea. Para la consecución de este fin los sistemas educativos europeos están en un proceso de convergencia. En el nivel de Educación Superior destaca la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En el nivel escolar se han establecido unos objetivos comunes.

En una Sociedad del conocimiento la formación no debe considerarse como un proceso efímero, asociado a una etapa de la vida, sino como un ciclo que se extiende a toda la vida activa de la persona. Esa Sociedad reclama de su capital humano una adaptación continua del conocimiento que reduzca la distancia entre desarrollo científico y sus aplicaciones sociales, a la par que desarrollen, de modo permanente, la capacidad de razonamiento y de integración de cualquier información innovadora. A esto se añade que en los textos comunitarios se pretende que a través del aprendizaje permanente a lo largo de la vida no solamente se consiga alcanzar una mayor competitividad europea, sino también mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

La construcción del EEES de aprendizaje permanente requiere transformaciones significativas en los sistemas de educación europeos y la introducción de tres elementos: una nueva estructura de títulos en dos niveles (grado y postgrado), una nueva forma de acreditar las competencias adquiridas por los alumnos en su proceso formativo (suplemento europeo al título) y el crédito ECTS o crédito europeo. La adopción del crédito europeo hará posible y facilitará el reconocimiento académico completo y "a priori" de: los estudios realizados en cualquier país de la Unión

Europea, la movilidad estudiantil, el desarrollo de un currículo homologable internacionalmente y la transferencia y comparabilidad de los aprendizajes de una institución a otra.

En la Unión Europea se han realizado importantes estudios para definir las competencias básicas. El más relevante es el Proyecto Tunning en el que el término competencia se describe para definir los nuevos objetivos que debe perseguir la educación europea. El Proyecto Tunning ha llegado a la propuesta de un conjunto determinado de competencias generales que deben guiar la reforma educativa. Se destilaron de las 85 iniciales competencias las 30 más valoradas tanto por académicos, como empleadores y graduados (ver Tabla 5):

Tabla 5: Competencias del Proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003)

Competencias Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis. - Capacidad de organizar y planificar. - Conocimientos generales básicos. - Conocimientos básicos de la profesión. - Comunicación oral y escrita en la propia lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de una segunda lengua. - Habilidades básicas en el manejo de ordenadores. - Habilidades de gestión de información. - Resolución de problemas. - Toma de decisiones.
Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica. - Trabajo en equipo. - Habilidades interpersonales. - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. - Habilidad de trabajar en un contexto internacional. - Compromiso ético.
Competencias Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. - Habilidades de investigación. - Capacidad de aprender. - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo. - Conocimiento de culturas y costumbres de otros pueblos. - Habilidad para trabajar de forma autónoma. - Diseño y gestión de proyectos. - Iniciativa y espíritu emprendedor. - Preocupación por la calidad. - Motivación de logro.

En el Consejo de Ministros de Lisboa del año 2007 se acordó las bases para la consecución del mismo se recogieron en un documento que se adoptó posteriormente en el informe *Los objetivos futuros concretos de los sistemas de educación*. En este informe se identifican tres objetivos específicos que deben incorporar los sistemas educativos en los próximos diez años: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación; facilitar el acceso de todos a la educación y la formación; abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.

La Unión Europea promueve un grupo de trabajo que tras varios años de estudios, finalmente en 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo han publicado una *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* para todos los estados miembros. En dicho documento afirman que “las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Dichas competencias deberían desarrollarse a lo largo de la enseñanza obligatoria y actualizarse en el aprendizaje a lo largo de la vida. El marco de referencia establece ocho competencias clave:

1. comunicación en lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

Según esta *Recomendación* los Estados miembros de la Unión Europea deberían garantizar que los jóvenes desarrollen en su formación inicial dichas competencias, así como los adultos.

5. LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN ESPAÑA

El paradigma del aprendizaje permanente se ha introducido en España en el sistema educativo mediante dos importantes leyes: la LOGSE y la LOE. En 1990 se aprobó

la LOGSE, que consistió en la primera gran reforma del sistema educativo con el fin de adaptarlo a las necesidades de una sociedad en profunda transformación en los ámbitos político, social y cultural. En la nueva legislación, la idea del aprendizaje permanente se recogió como principio básico del sistema educativo. En el artículo 2.1. de dicha ley se estipulaba que “El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas”.

Esta ley concedía a este principio la máxima importancia como se desprende en su Preámbulo en el que se recoge la siguiente afirmación: “La vertiginosa rapidez de los cambios culturales, tecnológicos y productivos nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que éste será el principio básico del sistema educativo”.

El aprendizaje permanente se considera en esta ley como un instrumento para conseguir el objetivo de diseñar un sistema de formación adecuado al desarrollo económico y a la necesidad de hacer frente a las demandas de la competitividad, sino también, con la finalidad de construir unos valores comunes para la vida en democracia y de desarrollar al máximo la potencialidad de cada individuo. En el Preámbulo de la LOGSE se recoge esta idea enfatizando el papel fundamental de la enseñanza básica: “El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible”.

La LOGSE se refiere a la necesidad del desarrollo de las capacidades como uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza. Se utiliza el término capacidad refiriéndose a los resultados educativos al finalizar la enseñanza obligatoria. En la ley no se recoge la definición de la capacidad, pero del análisis de la ley se desprende que se puede interpretar como el potencial o aptitud inherente a todas las personas para adquirir conocimientos y destrezas nuevas, la capacidad que poseen y son capaces de desarrollar todos los seres humanos y que les permite aprender a lo largo de la vida. El objetivo no está en lograr un nivel predefinido en esas capacidades sino en guiar a los alumnos por el camino del aprendizaje a lo largo de

la vida. Las capacidades que se han de desarrollar durante la educación obligatoria deben de ser relevantes para su vida una vez que abandonen el sistema educativo, momento en que las personas asumen su propio aprendizaje.

En el currículo no se expresa únicamente lo que deberían ser los objetivos y contenidos de la enseñanza sino que se indica el enfoque didáctico más conveniente para desarrollar las capacidades necesarias. La metodología didáctica se adaptará a las características del alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo. El punto de partida es el nivel de desarrollo del mismo y se han de tener en cuenta sus aptitudes cognitivas y los conceptos que haya asimilado. Las directrices estipulan que el aprendizaje deberá ser parte integral de la sensibilización cognitiva de los alumnos y algo más que una simple memorización y que los alumnos deben adquirir la capacidad de aprender a aprender. También establecen que los contenidos deben de ser aplicables a situaciones de vida real y útiles para emprender otros estudios. El aprendizaje debe propiciar una actividad intensa por parte de los alumnos, lo que implica establecer relaciones entre contenidos nuevos y elementos conceptuales anteriores. El papel del profesor consiste en actuar de mediador y facilitar el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En la legislación más reciente, la Ley Orgánica de Educación (LOE), recoge las directrices europeas para la convergencia del sistema español en el marco europeo. Podemos señalar al menos tres aspectos importantes. En primer lugar, la importancia que se concede al aprendizaje a lo largo de la vida como principio rector del sistema educativo español. En segundo lugar, el texto introduce la noción de competencias que deben adquirir los alumnos. Por último, la evaluación de los alumnos se refiere a las competencias básicas (CCBB) que hayan adquirido.

Dentro de esta nueva perspectiva el currículo escolar incluye un conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la ley. En la ley se insta al Gobierno a fijar aquellos objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación que corresponden a los aspectos básicos del currículo y que constituyen las enseñanzas mínimas. En el Preámbulo de la ley se establece de forma clara la necesidad de desarrollar un conjunto de CCBB para preparar a los futuros ciudadanos: "Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, su-

pone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades”.

Tabla 6: Las Competencias Básicas [elaborado a partir de Gobierno de Navarra (2006)]

Competencias básicas	Áreas implicadas educación primaria	Áreas implicadas ESO
Competencias en comunicación lingüística	Lengua castellana y literatura. En las CCAA con lengua co-oficial: Lengua de la comunidad y Literatura	Lengua castellana y literatura. En las CCAA con lengua cooficial: Lengua de la comunidad y Literatura Lengua extranjera Todas las áreas
Competencia matemática	Matemáticas Conocimiento del Medio natural, social y cultural	Matemáticas Ciencias de la Naturaleza Ciencias sociales, geografía e Historia Tecnología Educación Física
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Conocimiento del Medio natural, social y cultural Educación física	Ciencias de la Naturaleza Ciencias Sociales, Geografía e Historia Tecnología Educación Física
Tratamiento de la información y competencia digital	Todas las áreas	Informática Tecnología Todas las áreas
Competencia social y ciudadana	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Todas las áreas	Educación para la ciudadanía Educación ético-cívica Todas las áreas
Competencia cultural y artística	Educación artística Conocimiento del Medio natural, social y cultural Lengua castellana y Literatura. En las CCAA con lengua co-oficial: Lengua de la comunidad y Literatura	Ciencias Sociales, Geografía e Historia Educación plástica y visual Música Lengua castellana y literatura. En las CCAA con lengua co-oficial: Lengua de la comunidad y Literatura Cultura clásica

Competencias básicas	Áreas implicadas educación primaria	Áreas implicadas ESO
Competencia para aprender a aprender	Todas las áreas	Todas las áreas
Autonomía e iniciativa personal	Todas las áreas	Todas las áreas

El caso español destaca por haber sido el primer país de la Unión Europea que incluye en una Ley las recomendaciones del Parlamento Europeo de 2006 (Monguilot, 2007).

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades: integrar los aprendizajes tanto formales, como los informales y no formales; permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos; y orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje (cfr Anexo 1 del RD 1637/2006). Las competencias básicas se convierten así en un referente en todos los niveles de concreción del currículo (Lara, 2008); Forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria (art. 6, LOE); Constituyen un referente de la promoción de ciclo en primaria y de la titulación en la educación secundaria obligatoria (arts. 20.2 y 31, LOE); Sirven de referencia en las evaluaciones de diagnóstico (Preámbulo y arts. 21, 29 y 144, LOE).

Según Monguilot (2007), la LOE no plantea un currículo por competencias, más bien se intenta que las CCBB sirvan para integrar todos los elementos del currículo, y en especial a través de las áreas/materias. En la Tabla 6 puede verse de forma resumida la implicación de las diferentes áreas de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en el desarrollo de las CCBB.

6. CONCLUSIONES

A pesar de la acogida en la normativa internacional y nacional, el enfoque de una educación basada en formación a través de las competencias ha sido muy criticado. Las competencias tienen aspectos positivos como su capacidad integradora; su transferibilidad; su multifuncionalidad y carácter dinámico, y su susceptibilidad de evaluación. No obstante, en ocasiones, se está produciendo un fenómeno de moda en el más superficial de los sentidos, de modo que se adopta la nueva ter-

minología pero no se asumen o no se aplican los principios básicos en profundidad. Incluso en ocasiones se produce una confusión terminológica y conceptos como habilidades, actitudes o rasgos son utilizados como etiquetas intercambiables. En otras ocasiones el concepto de competencia se convierte en un cajón de sastre en el que todo tiene cabida (comportamientos, rasgos, cogniciones, actitudes, conocimientos, motivaciones...).

Otro aspecto a considerar es que ya no son suficientes las tres áreas tradicionalmente prioritarias como la lectura, escritura y matemáticas. En la actualidad son necesarias al menos los idiomas extranjeros y la comunicación, y todas estas materias son esenciales ya que es preciso el soporte cognitivo. Asimismo son importantes las herramientas que les permitan desarrollar el aprendizaje propiamente dicho: la capacidad de análisis y síntesis, de relacionar ideas y generar otras nuevas a partir de esas relaciones, la habilidad para estructurar el pensamiento, la selección de fuentes de información, el dominio de los recursos documentales (incluyendo los virtuales), etc., son algunas de las destrezas que también son consideradas como necesarias por el Aprendizaje Permanente.

Para que la información traspase la frontera que la convierte en conocimiento es preciso que desde la educación se ofrezcan a los estudiantes marcos axiológicos que les permitan interpretarla. La información no es conocimiento hasta que no ha sido asimilada como tal por la persona, lo que supone dotarla de un valor e integrarla con sentido en su esquema de conocimientos previos.

Asimismo la acción pedagógica no debe olvidar tres objetivos básicos: que la persona sea capaz de construir y guiar con criterio su modo y estilo de vida buena; que la persona aprenda y acepte como valioso sólo aquellos modos y estilos de vida que se sustentan en criterios de justicia, equidad y dignidad; que la persona aprenda el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos y desarrolle la participación eficaz en contextos de debate. En definitiva, el paradigma del aprendizaje permanente debe permitir actuar de manera coherente con un esquema de valores propios, que sirva para orientar el estar de la persona en el mundo para poder adoptar modelos de vida que vayan más allá de la competitividad y la eficacia.

BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F. A.; RODRÍGUEZ SEDANO, A. Y FONTRDONA, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: EUNSA.

- Consejo de Europa (1997). *Tratado de Amsterdam* (1997/C 340) <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html> (accedido 5 mayo 2010)
- Consejo de Europa (2001). *Tratado de Lisboa*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas (2007/C 306/01). http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_es.htm (accedido 5 mayo 2010).
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro/informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DESECO (2005). *Definition and selection of Key competencies- executive Summary* <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43369.downloadlist.2296.DownloadDile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> Accedido: septiembre de 2008.
- Diario Oficial 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* (2006/962/CE).
- GARCÍA GARRIDO, J.L. y EGIDO GÁLVEZ, I. (Coords.). (2006). *Aprendizaje Permanente*. Pamplona: EUNSA.
- Gobierno de Navarra (2006). *Las competencias básicas. La escuela que necesitamos*. <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/01/competencias-basicas-la-escuela-que-necesitamos-gobierno-de-navarra.pdf> Accedido: mayo de 2010.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: informe final, fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- LARA, S. (2008). Las competencias básicas necesarias para los ciudadanos del s. XXI: Una revisión de los principales estudios internacionales. En *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 1699-1707). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. BOE /nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- MONGUILOT, I. (2007). Las competencias básicas y el currículo. En *XXVII Congreso Las competencias básicas y la convivencia en los centros*. Asociación Nacional de Inspectores de Educación, Bilbao 4-6 octubre de 2007.

NCREL (2002). *The Engauge 21st Century Skills*. North Central Region Education Laboratory.

Partnership for 21st Century Skills (2003, 2009) *Learning for the 21st Century. A report and Mile Guide for 21st Century Skills*, Partnership for 21st Century Skills <http://www.p21.org/> Accedido: mayo de 2010.

PÉREZ J.C. (2006). La orientación profesional y la evaluación desde el enfoque de competencias. *Revista mexicana de orientación educativa*, 8, mayo-junio <http://www.remo.ws/revista/n8/n8-perez.htm> (accedido: agosto 2010).

Real Decreto 1637/2006, 26 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

La Educación para la Ciudadanía en la legislación educativa española.

De la Constitución a la Ley Orgánica de Educación (1978-2006)

Elena Arbués

earbues@alumni.unav.es

Concepción Naval

cnaval@unav.es

Charo Repáraz

creparaz@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: La educación cívica que se propone actualmente tiene su fundamento en la Constitución Española y, sucesivamente, se ha ido detallando el modo de llevarla a cabo en las leyes que rigen o han regido el sistema educativo español: LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006). En este trabajo se analizan una serie de cuestiones relevantes que, una reforma tras otra, han ido aportando connotaciones diversas y que ayudan a comprender las claves de la propuesta actual.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, sistema educativo, legislación educativa, reforma, España.

Abstract: The model of civic education that is currently proposed has its foundation in the Spanish Constitution. Successively, the specifics were given of how to integrate it in the laws that rule or have ruled the Spanish educational system: LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002) and LOE (2006). In this chapter a series of relevant questions are

analyzed that, reform after reform, have contributed different connotations that help to understand the keys of the current proposal.

Keywords: citizenship education, educational system, educational legislation, reform, Spain.

1. INTRODUCCIÓN

Desde antiguo, la educación se ha ocupado de preparar a las personas para vivir con sus iguales y asumir las responsabilidades que conlleva la vida social. Pero hoy, más que nunca, la política educativa subraya y prioriza los aspectos sociales de la educación. Este auge de la educación cívica se plantea como una demanda social, como una respuesta a los problemas de una sociedad excesivamente tecnificada (Naval, Iriarte y Laspalas, 2001). Se confía en ella como solución a muchos problemas planteados en las democracias occidentales; se trata de cuestiones derivadas, por ejemplo, de la globalización, el multiculturalismo, las migraciones, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la violencia, la falta de compromiso cívico, la ruptura de los lazos sociales y familiares, la falta de respeto por lo común, la necesidad de robustecer la conciencia ciudadana, de fomentar la participación social, la cohesión social, entre otras (Altarejos y Naval, 2005; Bolívar, 2007; Pérez Juste, 2007; Pérez Serrano, 2008). Se plantea como una ayuda para superar el individualismo que aísla a los ciudadanos de la comunidad en la que viven (Bartolomé, 2002; Camps y Giner, 1998; Cortina, 1997).

Pero este movimiento a favor de la educación cívica no se produce sólo en España, sino que se inscribe dentro de una corriente europea e incluso mundial de educación para la ciudadanía democrática (Ibáñez Martín, 2006; Ruiz, 2001). Los gobiernos tratan, con mayor o menor empeño, de aplicar las orientaciones dadas por el Consejo de Europa¹, para lo cual han emprendido reformas educativas con el fin de educar a los jóvenes en la ciudadanía democrática (Naval, Print y Veldhuis, 2002).

Es en este ámbito de la política comunitaria donde debemos considerar la educación para la ciudadanía democrática. La Unión Europea contempla como objetivo de los sistemas educativos velar para que en la comunidad escolar se promueva

¹ Consejo de Europa (2002). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002. <http://www.coe.int> (accedido agosto 2010).

el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática, con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa (Comisión Europea 2005b).

La Comisión Europea señala que, puesto que los centros docentes son uno de los principales espacios de socialización, se considera necesario analizar de qué modo la política educativa de cada país promueve la ciudadanía responsable, a través de su sistema escolar. Para el logro de la cohesión social en Europa y de una identidad europea común, los alumnos en los centros docentes deben recibir información específica sobre el significado de la ciudadanía, los tipos de derechos y deberes que ésta conlleva y sobre qué hacer para comportarse como un buen ciudadano (Comisión Europea 2005a).

Así las cosas en la legislación europea, también conviene señalar que “las recientes reformas educativas impulsadas en diferentes países –por ejemplo, en Malasia, Hong Kong, Australia, Estados Unidos, Canadá, así como en España e Inglaterra– insisten en la necesidad de la educación para la ciudadanía en estrecha relación con una educación en valores y tratan de arbitrar su incorporación formal dentro del currículo. Buscando con ello una mayor explicitación de unos contenidos que siempre han formado parte, en mayor o menor medida, del llamado currículo oculto” (González y Naval, 2000, 221).

En nuestro país la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación² siguiendo esta línea internacional, entiende la educación como el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática (Preámbulo, párrafo 1) y adquiere un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea (Preámbulo, párrafo 21). En lo que se refiere al currículo, la propuesta de la LOE, tanto para la educación primaria como para la educación secundaria, se concreta en introducir una asignatura en el currículum con la finalidad de “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (Preámbulo, párrafo 48).

² En adelante utilizaremos las siglas LOE.

En este trabajo veremos desde cuándo surge en nuestro país ese interés, cómo se ha ido materializando y en qué medida las reformas educativas previas a la de 2006 se hicieron eco de las orientaciones comunitarias. Tres son las leyes promulgadas desde entonces:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación³.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo⁴.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación⁵.

Nuestro objetivo es destacar los fundamentos de la actual ley de educación. Nos referiremos, en primer lugar, al marco constitucional que preside el sistema educativo español principalmente por dos motivos: en primer lugar, porque con el pacto social y político sellado con su elaboración y promulgación se intentó, entre otras cosas, zanjar el largo debate histórico sobre la educación en nuestro país; y, en segundo lugar, porque es la norma fundamental que rige nuestra convivencia democrática. Por tanto, parece razonable que sea la base sobre la que se establezcan los contenidos de la educación para la ciudadanía. Posteriormente analizaremos una serie de cuestiones relevantes para el tema que nos ocupa y que, reforma tras reforma, hasta la LOE, han ido adquiriendo connotaciones diversas, como son:

- Los principios y fines legislativos.
- Los valores que sustentan la convivencia social.
- Las condiciones de la calidad educativa.
- La libertad de enseñanza.
- La consideración de la educación moral.
- La igualdad de derechos entre los sexos.
- La participación social.

Estas cuestiones son tratadas en las distintas leyes y se refieren a algunas de las claves de la educación para la ciudadanía en la LOE. En algún caso, aunque suponga modificar el orden cronológico, interesará comparar las tres leyes promulga-

³ En adelante utilizaremos las siglas LODE.

⁴ En adelante utilizaremos las siglas LOGSE.

⁵ En adelante utilizaremos las siglas LOCE.

das en legislaturas donde el partido en el gobierno era el partido socialista: LODE, LOGSE Y LOE, y posteriormente la LOCE. De este modo valoraremos mejor la continuidad y evolución de las reformas planteadas según el partido en el poder.

2. LA CONSTITUCIÓN COMO REFERENCIA

Las leyes se promulgan para dar estabilidad a las soluciones que se adoptan. Y es que “la razón de ser de las leyes que amparan las reformas educativas consiste justamente en garantizar la continuidad de esas reformas, al menos en los aspectos sustanciales y en los objetivos fundamentales que se persiguen. Ello sólo es posible, en democracia, apelando al consenso” (Puelles, 2005, 13). Si bien la alternancia democrática parece que dificulta la permanencia legislativa, en 1978 con la proclamación de la Constitución se consiguió, en cierta manera, un consenso entre dos opciones de la educación. Pese al esfuerzo de conciliación, las dos posiciones adoptadas en su redacción con respecto a la educación han seguido aflorando en la legislación posterior, hasta la actualidad. Una posición se situaba en torno al principio de libertad, otra en torno al principio de igualdad.

La Constitución de 1978 ha resultado ser un marco en el que tienen cabida diferentes opciones políticas e ideológicas. Sin dejar de reconocer lo positivo de esta pluralidad lo cierto es que, en ocasiones, existen dificultades para interpretar algunos de los principios constitucionales. “Esta interpretación resulta de una gran dificultad porque toda Constitución está impregnada por una ideología política, ésta es susceptible de muy diversas valoraciones y proyecciones concretas, y aún es frecuente que la Constitución no responda a una fórmula política unívoca, homogénea, coherente, porque no se compone de una sola ideología” (Martínez Blanco, 1982). Esto conlleva que se planteen, con cierta frecuencia, recursos de inconstitucionalidad. Así ocurrió con la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) y ha ocurrido, recientemente, con los contenidos de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. En esos casos son los tribunales de justicia los encargados de interpretar y definir el alcance y contenido de esos derechos constitucionales (Nogueira, 1988).

Dado que en nuestro país toda normativa legal debe dictarse de acuerdo a los principios que en la Constitución se establecen, en cuanto a educación, las leyes deberán respetar estos aspectos fundamentales:

- Los artículos 27, 16, 20 y 44 son la base de nuestro actual ordenamiento escolar. En dichos artículos se regulan los derechos y libertades en materia de

educación, se garantiza el derecho a la libertad ideológica y religiosa, se reconoce la libertad de expresión y la libertad de cátedra, y se promueve el acceso a la cultura, la ciencia y la investigación.

- Se define como objetivo de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículo 27.2).
- Los valores que sustentan la convivencia social son: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (artículo 1.1).

Con la introducción de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en nuestro sistema educativo, se busca contribuir a una educación para la ciudadanía democrática; por tanto, parece no sólo lógico sino necesario, incluir el estudio de la Constitución, o de parte de su articulado, en el currículum. En el Real Decreto de enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria se señala como objetivo conocer tanto los principios que fundamentan los sistemas democráticos, como el funcionamiento del Estado Español. Y como contenido se cita el estudio del modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías⁶.

Una vez analizado el marco de la Constitución como horizonte de desarrollo de toda legislación posterior, pasamos a analizar siete cuestiones relevantes para el tema de la educación para la ciudadanía, para acabar apuntando algunas de las claves de la educación para la ciudadanía en la LOE. Comenzamos con los principios y fines legislativos.

3. LOS PRINCIPIOS Y FINES LEGISLATIVOS

Se define *principio*, según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, como “aquello que es base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede en cualquier materia”. En la legislación educativa podemos decir que esos principios son los elementos en torno a los cuales se organiza el sistema educativo. Son los criterios rectores de la ley, y pueden obedecer a razones organizativas, académicas, psicopedagógicas o al modelo social que se defiende.

⁶ Cfr. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).

En el siguiente cuadro señalamos los principios que figuran en las cuatro leyes analizadas. Parece que las diferencias entre una ley y otra son significativas, aunque conviene hacer alguna matización.

Tabla 1. Principios legislativos de las leyes analizadas

PRINCIPIOS	LODE	LOGSE	LOCE	LOE
La actividad educativa está orientada por los principios y declaraciones de la Constitución	■	■		
La formación personalizada		■		
La participación y colaboración de los distintos sectores			■	■
La igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas		■		
El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico		■		
El fomento de los hábitos de comportamiento democrático				
La autonomía pedagógica de los centros				■
La orientación educativa y profesional de los alumnos				■
La metodología activa		■		
La evaluación del sistema educativo		■	■	■
La relación con el entorno social, económico y cultural		■		
La formación en el respeto y defensa del medio ambiente		■		
La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades			■	■
Transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, la igualdad de derechos entre los sexos y la práctica de la solidaridad			■	
La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades			■	
La educación como aprendizaje permanente			■	■
La responsabilidad y el esfuerzo			■	
La flexibilidad para adecuar la educación a las diversas necesidades			■	■
El reconocimiento de la función docente			■	■
La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos			■	
El fomento de la investigación, la experimentación y la innovación educativa			■	■
La autonomía de los centros y la potenciación de la función directiva			■	

PRINCIPIOS	LODE	LOGSE	LOCE	LOE
La calidad de la educación para todo el alumnado				
El esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa				
Transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia				
La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica				
El fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres				
La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas				
La cooperación de las Administraciones educativas con las corporaciones locales				

Es justo reconocer que algunos de estos principios son herencia de los que estaban ya en la Ley General de Educación de 1970. Además conviene precisar que puede ocurrir que lo que en una ley figura como objetivo, en otra, al asumirlo, se considere como uno de sus principios. Así ocurre con la LOGSE, en la que algunos de sus doce principios son postulados de la LODE.

La LODE pretende desarrollar los preceptos que en materia de educación contiene la Constitución. Es razonable que asuma como principios, exclusivamente, lo que en ella se declara.

La LOGSE, LOCE y LOE tienen dos principios en común: la participación y colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa; y la evaluación del sistema educativo.

De los doce principios de la LOCE siete los comparte con la LOE. Tiene como principios propios los relativos a la potenciación de la función directiva, los valores a transmitir, y las capacidades de los alumnos tanto para confiar en sus aptitudes como para actuar con responsabilidad y esfuerzo.

La LOE se rige por dieciséis principios. Los siete que le son propios se refieren a la resolución de conflictos, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la transmisión de valores que fomenten la ciudadanía democrática, la cooperación del Estado con las Comunidades Autónomas y de las Administraciones educativas con las corporaciones locales.

En relación a la educación cívica cabe destacar que en las tres últimas leyes figura entre sus principios la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y, cada vez en mayor medida, se incluyen aspectos y valores relacionados con la ciudadanía democrática.

Los fines legislativos se refieren al para qué de la educación. Desde la educación formal se busca la educación plena del alumnado, abarcando aspectos no sólo relativos a la formación intelectual. Así, los sistemas educativos se ocupan de que la escuela ofrezca a los alumnos las pautas que les permitan entender y adaptarse a la sociedad en la que viven. Las sucesivas reformas han ido persiguiendo fines que responden a las necesidades sociales planteadas. Los presentamos en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Fines legislativos de las leyes analizadas

FINES	LODE	LOGSE	LOCE	LOE
El pleno desarrollo de la personalidad del alumno				
La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad				
La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo				
La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales				
La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España				
La preparación para participar activamente en la vida social y cultural				
La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos				
El logro de una educación de calidad para todos				
La educación en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad				
La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos				
La educación en la responsabilidad, el mérito y el esfuerzo personal				
La adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible				

FINES	LODE	LOGSE	LOCE	LOE
El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor				
El desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte				
La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras				
La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento				

La LOCE tenía como fin la mejora de la calidad de la enseñanza, ante las deficiencias del sistema educativo.

Las tres leyes promulgadas durante legislaturas de gobierno socialista presentan fines en común. Destaca la LOE por incluir entre sus fines la preparación para el ejercicio de la ciudadanía. El número de fines planteado parece excesivo; quizá alguno sería prescindible, considerando además que hay aspectos ya incluidos entre los principios de la ley.

Una vez vistos los principios y fines legislativos, pasamos a estudiar los valores que se proponen como fundamento de la convivencia social.

4. LOS VALORES QUE SUSTENTAN LA CONVIVENCIA SOCIAL

En el siguiente cuadro se pueden apreciar los valores sociales contemplados en cada ley y las diferencias y semejanzas entre ellas, además del progresivo aumento de la consideración de los valores sociales, que ya es en sí mismo un dato relevante.

Tabla 3. Valores sociales contemplados en las leyes analizadas

VALORES QUE SUSTENTAN LA CONVIVENCIA SOCIAL	LODE	LOGSE	LOCE	LOE
Respeto a los derechos y libertades fundamentales				
Tolerancia				
Libertad				
Participación activa				

VALORES QUE SUSTENTAN LA CONVIVENCIA SOCIAL	LODE	LOGSE	LOCE	LOE
Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad	■	■		■
Hábitos de convivencia democrática		■		
Respeto mutuo		■	■	■
Rechazo a todo tipo de discriminación		■		■
Desarrollo del espíritu crítico		■		
Hábitos relacionados con la salud, consumo y medio ambiente		■		
Responsabilidad social			■	■
Cohesión social			■	
Igualdad de derechos entre sexos		■		
Solidaridad			■	■
Participación en actividades de voluntariado			■	
Ciudadanía democrática				■
Igualdad efectiva entre hombres y mujeres				■
Justicia				■
Resolución pacífica de conflictos				■

La siguiente cuestión presente en todas las legislaciones que estamos estudiando y que afecta a la educación para la ciudadanía es la calidad educativa.

5. LAS CONDICIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Como puede verse todas las reformas educativas en nuestro país, también las europeas, se realizan en aras de una mayor calidad educativa (Santaella, 2003). Se trata de una preocupación constante, en particular de los profesores.

La LOGSE fue la primera ley, de las que venimos examinando, que dedicó un título específico a la calidad de la enseñanza. A este fin se orientó la profunda reforma curricular planteada. En la ley se apuesta por la compensación de las desigualdades educativas, por la comprensividad. Los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza según la ley son: la formación del profesorado; la programación docente; los recursos educativos y la función directiva; la innovación y la investigación educativa; la orientación educativa y profesional de los alumnos; la inspección educativa; y la evaluación del sistema educativo (artículo 55).

La equidad se presenta como condición de la calidad educativa en la LOE. Se asocia la calidad a la mejora de los resultados de todos los alumnos; para lo cual

propone compensar las desigualdades y garantizar la igualdad de oportunidades. A los factores que favorecen la calidad de la enseñanza en la LOGSE se añade, únicamente, el fomento de la lectura.

En la LOCE la calidad se asocia igualmente a la mejora de resultados académicos de los alumnos y al progreso económico y social, consecuencia de lo anterior. Pero también a la libertad, considerada desde varios aspectos: libertad personal, que llevará al esfuerzo, a la responsabilidad, a la participación, etc.; la libertad de los padres de elección de centro; y la autonomía organizativa, pedagógica y de gestión económica de los centros.

Tanto la LOGSE como la LOE pretenden conjugar la mejora de los resultados de todos los alumnos con la igualdad de oportunidades. La LOCE también persigue la igualdad de oportunidades, pero se refiere a la libertad como condición de la mejora de la calidad. Es en este aspecto, el de la calidad, dónde más se aprecian esas dos posiciones en torno a la educación a las que nos hemos referido con anterioridad: la igualdad y la libertad.

Es frecuente medir la calidad por los resultados. En tal caso, consideramos que si la calidad de la educación es percibida como el fruto de un proceso, dependerá tanto de una clara definición previa de objetivos, como de que los profesores dispongan de los medios adecuados, de la mejor formación inicial posible y de una formación continua a la altura de los retos que tienen que afrontar (Pépin, 2002).

Un tema recurrente es el de la necesidad de realizar controles serios y oportunos del rendimiento escolar por parte de los alumnos, al finalizar algunos de los tramos educativos. España es hoy uno de los pocos países europeos que no cuenta con una prueba general que certifique la correcta finalización de los estudios secundarios (García Garrido, 2006). La LOGSE propuso realizar una evaluación continua del alumnado. La LOCE se ocupó de ello e instauró la Prueba General de Bachillerato. La LOE la suprimió y reestableció los criterios de la LOGSE; aunque en dos momentos, al finalizar el segundo ciclo de educación primaria y el segundo curso de educación secundaria obligatoria, se prevé realizar una evaluación de diagnóstico con carácter únicamente orientador e informativo.

6. DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA AL REPARTO EQUITATIVO DEL ALUMNADO

Otra cuestión que ya la Constitución reconoce es la libertad de enseñanza (artículo 27.1). La LODE la reconoce a los profesores, a los que garantiza la libertad

de cátedra; a los padres, a los que se otorga el derecho a escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos; y a los alumnos, a los que se garantiza el derecho a que se respete su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y morales. Además contempla que toda persona física o jurídica tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados. En sentido estricto no cabe hablar de libertad de enseñanza sino de libertades en la enseñanza (Puelles, 2004).

Además, la Constitución establece que los poderes públicos ayudarán a los centros privados en los términos previstos por la ley (artículo 27.9). Será en la LODE donde se establecerá un régimen de conciertos al que podrán acogerse aquellos centros que cumplan una serie de condiciones. De este modo se pretende mantener el pluralismo escolar y posibilitar la libertad de elección de centro. La contrapartida es que los centros privados están sometidos a controles estatales análogos a los de los centros públicos, con la consiguiente merma de autonomía.

La libertad de los padres para elegir centro educativo se vio limitada primeramente con la LOGSE; con la aplicación del principio de normalización, que pretende reducir los grandes desplazamientos de los escolares. La decisión política fue zonificar (Castillejo, 1985). Cada escolar dispone de plaza en un centro educativo cercano a su domicilio. Es la administración la que adjudica las plazas escolares en función de unos criterios de baremación. Esto conlleva la matriculación de alumnado en centros privados concertados que no necesariamente aceptan el proyecto educativo, aunque deberán respetarlo.

Posteriormente la LOE da un paso más y establece la necesidad de mantener un equilibrio en la admisión de alumnos entre los distintos centros docentes (artículo 87). Será la Administración la que indique la proporción de alumnos con necesidades de apoyo que deben ser escolarizados en cada uno de los centros educativos.

Otra temática que está presente en las distintas leyes es el diverso tratamiento que se hace de la dimensión moral de la educación.

7. DE LA EDUCACIÓN MORAL A LA REALIZACIÓN DE JUICIOS MORALES

Entendemos la educación moral como un aspecto clave de la formación humana. Es una dimensión de la educación integral, que resulta ser un elemento clave

ya que es la que da dirección y sentido al ser humano en su conjunto. En esta línea: “la formación moral es un proceso complejo que incluye diversos niveles formativos, desde la adquisición de convenciones sociales a la configuración de la conciencia moral autónoma; que pone en funcionamiento varios dinamismos morales, desde el juicio y la reflexión a los sentimientos y los comportamientos; y que se vehicula a través de variados mecanismos de enseñanza que impulsan tanto el desarrollo personal como la transmisión social de contenidos morales” (Puig, 1996, 13).

La educación siempre es moral pero hay diversas formas de orientar la acción educativa hacia ese objetivo; “de ahí que existan distintas teorías y modelos teóricos acerca de cómo entender y llevar a cabo una educación moral específica, a tenor de las circunstancias y los modos de pensar predominantes, o influidos por las teorías filosóficas, políticas, sociales, etc., que prevalecen en cada momento histórico” (Jover y Ruiz, 2003, 118). Esto es algo que se evidencia en las propuestas legislativas.

La LODE (artículo 4) se refiere a los derechos de los padres o tutores. En concreto reconoce el derecho que tienen “a que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”, tal como establece el artículo 27.3 de la Constitución.

En la LOGSE el primero de los principios educativos se refiere al desarrollo de “la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional” (artículo 2). Se establece que la educación infantil contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños (artículo 7). Tanto en primaria como en secundaria los temas transversales se incluyeron en el currículum escolar como una concreción de la educación en valores y actitudes planteada en la ley. Uno de esos temas era la educación moral y cívica. Entre las actividades que se proponen en el campo de la educación moral figuran la discusión de dilemas morales, la comprensión crítica y la clarificación de valores (MEC, 1992a). Dicha propuesta de educación moral se caracterizaba por mantener la desaparición de valores absolutos, propia de formas educativas tradicionales, como una condición de las sociedades modernas, abiertas y plurales. Desde esta perspectiva relativista, cada sujeto ha de esforzarse por construir sus propios criterios morales, que den sentido y orienten su propia existencia.

En la LOCE se plantea que la educación fomentará el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños (artículo 12.1). Y se postula que las ra-

íes de la educación son los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea.

La LOE establece que la educación contribuya al desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva, axiológica y social de los alumnos, excluyendo la dimensión moral. Es en la propuesta de la asignatura de Educación para la Ciudadanía donde se establece transmitir unos valores morales laicos. Entre los contenidos de la asignatura se incluye la exposición de juicios propios por parte de los alumnos.

La penúltima cuestión a tratar apunta a la igualdad de derechos entre los sexos.

8. DE LA NO DISCRIMINACIÓN A LA IGUALDAD EFECTIVA

La igualdad de derechos, sin que pueda existir discriminación alguna por razón de sexo, es algo ya reconocido en el artículo 14 de la Constitución.

La LOE señala que la educación fomentará el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los derechos y libertades fundamentales; pero no se hace referencia ni se promueve ninguna actuación concreta con respecto a la igualdad entre los sexos.

En la LOGSE se considera que la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad (preámbulo, párrafo 5). Se ve como un medio para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje (preámbulo, párrafo 29). Uno de los principios normativos de la actividad educativa se refiere a la igualdad de derechos entre sexos (artículo 2.3.c). Para hacerlo efectivo se incluyó entre los temas transversales la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, con el fin de que las desigualdades por sexo que se producen en la sociedad no sean transmitidas por la educación académica. Con tal educación se pretendía incidir en la igualdad de oportunidades educativas, romper con los estereotipos tradicionales y con el uso de un lenguaje y unos materiales didácticos sexistas (MEC, 1992b).

En la LOE éste es un tema recurrente. Recoge como uno de sus principios “el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (artículo 1.1). En las capacidades a desarrollar en cada una de las etapas educativas se hace referencia a esta cuestión. En la asignatura de educación para la ciudadanía es donde la Ley “prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (artículo 24.3). Asimismo, los programas de

educación permanente del profesorado deberán incluir formación específica en materia de igualdad (artículo 102.2).

La LOCE trata esta cuestión al señalar que el sistema educativo ha de tener la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión social, la igualdad de derechos entre los sexos, la solidaridad y la participación cívica en actividades de voluntariado (artículo 1b).

Y por último trataremos el tema de la participación social.

9. DE LA PARTICIPACIÓN A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La LODE pretendía formar buenos ciudadanos y promover la participación y el compromiso activo de toda la comunidad educativa. Estos objetivos obedecen a lo prescrito por la Constitución (artículo 27.2 y 27.7). Para ello, reconoce expresamente la libertad de cátedra; afirma el derecho de reunión en el centro y de asociación de padres y alumnos; define los derechos y deberes de padres y alumnos; y crea el consejo escolar de centro y del Estado como cauces de participación. Se proponía, para suscitar ciudadanos activos, que aprendieran los usos propios del sistema democrático mediante su ejercicio en la propia escuela (Gimeno y Carbonell, 2004).

En la LOGSE, como un grado más de participación, el currículo se presentaba como abierto y flexible. En la concreción del currículum se quiso dar protagonismo a los centros educativos y autonomía al profesor. Pero la realidad es que los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas y los Decretos de las respectivas C.C.A.A. son unas normas prescritas que, en la práctica, cierran y unifican el currículum (Bolívar y Rodríguez, 2002; Gimeno y Carbonell, 2004). También optó por la escuela comprensiva como un medio de fomentar la cohesión social.

Tanto estas dos leyes como la LOCE tienen entre sus principios el fomento de la participación y la colaboración de todos los sectores educativos. Pero será la LOE la que, además, proponga la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural. Una de las novedades de la ley es la preocupación por la educación para la ciudadanía. Para ello se plantean unos objetivos y se introducen unos nuevos contenidos⁷ que se imparti-

⁷ Cfr. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes

rán en algunas áreas: el área de *educación para la ciudadanía y los derechos humanos* en uno de los cursos del tercer ciclo de educación primaria y en uno de los tres primeros cursos de educación secundaria obligatoria; en cuarto curso de educación secundaria obligatoria todos los alumnos cursarán *educación ético-cívica*; y en bachillerato, una de las materias comunes será *filosofía y ciudadanía* (artículos 18.3, 24.3, 25.1 y 34.6).

10. CLAVES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA LOE

A modo de conclusión presentamos cinco puntos que nos aproximan a los planteamientos intelectuales e ideológicos que inspiran la LOE y su propuesta de educación para la ciudadanía; al tiempo que comprobamos hasta qué punto esta propuesta se sitúa en el ámbito de los valores comunes definidos en el marco constitucional, que es el ámbito legítimo de la asignatura (Trillo Figueroa, 2005).

1) El centralismo, pese al proceso descentralizador de nuestro sistema educativo, se evidencia sobre todo en la realidad unificadora del currículum y en la merma de la libertad de los padres para la elección de centro educativo.

2) En la ley no se tiene en cuenta suficientemente la dimensión moral de la educación. Sin embargo, se dedica una atención preferente a la dimensión social. Pero en la educación social planteada en la ley, se pretende transmitir unos valores morales laicos que fundamenten la vida en común.

3) Los valores sociales que según la LOE sustentan la convivencia social son: la tolerancia, la libertad, la participación, la cooperación, la solidaridad, el respeto mutuo, el rechazo de la discriminación, la responsabilidad social, la ciudadanía democrática, la justicia y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

4) La ley pretende prestar especial atención a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres desde la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

5) En cuanto a los fines legislativos, acaso sea excesivo proponer alcanzar catorce fines. Sin embargo, es positivo el hecho de que se incluya entre ellos la preparación para el ejercicio de la ciudadanía.

a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266, martes 6 de noviembre de 2007).

Desde la Constitución hasta la LOE se contempla cómo la dimensión social de la educación y el fomento de la convivencia se ha ido concretando en las reformas educativas siguientes.

11. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, podríamos concluir los cinco puntos que a continuación señalamos.

1. En primer lugar, analizando los artículos del texto constitucional que hacen referencia a la regulación de la convivencia y a los derechos y deberes de los ciudadanos, podemos extraer dos conclusiones. Por un lado, de acuerdo con lo establecido en el artículo 27, la educación para la ciudadanía, por el hecho de ocupar un lugar en el currículum escolar, deberá contribuir al desarrollo de la personalidad del educando respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. Y esto deberá hacerse además respetando el modelo de educación moral que los padres quieren para sus hijos.

Por otro, podemos perfilar algunos de los contenidos básicos que deberían conformar cualquier programa de educación cívica en nuestro país. La elaboración de un programa en educación para la ciudadanía y convivencia implica, entre otras cosas, realizar un análisis de necesidades previo, determinar qué noción de ciudadanía se toma como punto de partida, qué modelo de actuación vamos a adoptar, qué objetivos se persiguen, qué contenidos se han de transmitir, qué planteamientos didácticos, metodológicos y de evaluación son los que deberían orientar el proceso de enseñanza aprendizaje (Cabrera, 2007). Son muchos los aspectos a considerar pero creemos que, ciñéndonos a los contenidos constitucionales, un programa de educación cívica en nuestro sistema educativo no puede dejar de contemplar lo siguiente:

- Los valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo que sustentan la convivencia.
- La forma política del Estado.
- La composición del Gobierno y sus funciones.
- El Estado de las Autonomías y la unidad de la Nación.
- La actividad de los partidos políticos.
- La participación en la vida social, cultural, económica y política.

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución.
- La lucha contra la discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia.
- El papel de los medios de comunicación y el desarrollo de una actitud crítica ante la información y la publicidad.
- El conocimiento del sistema tributario en nuestro país.
- La protección económica, jurídica y social de la familia.
- La educación para la salud, el deporte y el ocio.
- La protección y conservación del medio ambiente.
- La protección de los más desfavorecidos.
- Los derechos y obligaciones de los consumidores y usuarios.

2. En segundo lugar, la dimensión social de la educación y el fomento de la convivencia, que ya la Ley General de Educación señalaba entre sus fines (artículo primero), se ha ido concretando y materializando, posteriormente, en las sucesivas reformas educativas. Indudablemente las circunstancias sociales y políticas de nuestro país han cambiado, por lo que también ha cambiado el modo de concretar la dimensión social de la educación en la legislación. Ya que la LOCE nunca llegó a implantarse, valorando la evolución de las otras tres reformas, podemos concluir lo siguiente:

- Se evidencia el progresivo aumento de la consideración de la dimensión social de la educación. Es en la LOE donde se tienen en cuenta las orientaciones dadas por el Consejo de Europa en este aspecto. En la línea de sus recomendaciones se opta por introducir la educación para la ciudadanía como asignatura en el currículum, al igual que en otros países de nuestro entorno.
- Se constata que del derecho de los padres a educar según sus propias convicciones, promulgado en la LODE, se pasa al relativismo de los valores morales, en la LOGSE, y a los valores morales laicos como fundamento de la vida en común, en la LOE.

3. En tercer lugar, considerando las diversas posiciones en torno a la dimensión social de la educación en cada una de las leyes, parece conveniente llegar a un acuerdo en torno a los valores que conformarían este espacio curricular. En la

LOGSE se reconocen como deseables los valores que encarna la Constitución y las formulaciones de los Derechos Humanos; la LOCE también promulgó el derecho y el deber de conocer la Constitución. En esta línea, consideramos conveniente en toda educación para la ciudadanía democrática en nuestro país, presentar el texto constitucional como un referente, como una norma fundamental que vela por hacer posible un proyecto común de convivencia democrática. Y los valores en ella representados como los necesarios para garantizar un orden social justo. Además, por ser la Constitución la norma que garantiza la convivencia democrática en nuestro país, se sugiere tener en cuenta, como posibles contenidos, el articulado referido a la regulación de la convivencia y que en este trabajo hemos señalado.

Además de la Constitución, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es otro de los pilares en torno al cual, pensamos, deberían formularse los valores a transmitir y los contenidos de la asignatura. “Esta educación es un medio idóneo para afirmar la dignidad humana, contribuir al desarrollo personal pleno, fomentar el respeto del derecho a la educación y a los otros derechos humanos, estimular la participación social y favorecer el respeto a uno mismo y a los demás” (Ugarte, 2004, 157).

4. En cuarto lugar, señalar que en la legislación se constatan las dos posiciones adoptadas, por los principales partidos políticos, en torno a la educación. Pese al consenso, la realidad es que los gobiernos de una u otra orientación, cuando ostentan el poder, ponen en marcha políticas de educación diferentes. Podemos pensar que el pacto escolar sellado en torno al artículo 27 de la Constitución es lo suficientemente amplio, general o ambiguo, para que cada partido pueda incidir en unos aspectos más que en otros, siempre que se respete lo esencial del pacto constitucional. Sin embargo, el consenso logrado en la redacción de la Constitución hoy parece insuficiente.

5. En cuanto a la propuesta de educación para la ciudadanía en la LOE, de los cinco bloques de contenidos propuestos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas (contenidos comunes, relaciones interpersonales y participación, deberes y derechos ciudadanos, las sociedades democráticas del siglo XXI y ciudadanos en un mundo global), lo primero que destaca es la falta de referencia a la dimensión europea de la educación. Considerando que en el preámbulo de la ley se destaca “el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea” (párrafo 21), y que se pretende que el sistema educativo español se ajuste a la consecución de los objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea (párrafo 24), resulta cuando menos contradictorio que

no se atiende a la dimensión europea en la educación de nuestros estudiantes. “La Unión Europea en la que estamos inmersos nos fuerza a mirar a Europa como un marco educativo que ya no podemos seguir obviando. La aparición, desde el Tratado de Maastricht, del concepto jurídico de ciudadanía europea obliga a atender a esa nueva dimensión en la educación de los alumnos españoles” (Valle, 2005, 18). Parece razonable que el sistema educativo se ocupe de la educación para la ciudadanía europea, porque Europa está en el horizonte vital de nuestros alumnos. Y el espacio curricular previsto para la asignatura de educación para la ciudadanía puede ser el idóneo para contemplarla.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2005). La educación cívica en una sociedad globalizada. *Revista Galega do Ensino*, 46, 841-862.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp.131-161). Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ, J. L. (2002). *Reformas y Retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- CABRERA, R. F. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía Bordón*, 59, (2 y 3), 375-398.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CASTILLEJO, J. L. (et. al.) (1985). *Condicionamientos sociopolíticos de la educación*. Barcelona: Ceac.
- Centro de Estudios Adams (1991). *La Constitución Española de 1978*. Prólogo por Gregorio Peces-Barba. Madrid: Valbuena.
- Comisión Europea (2005a). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- (2005b). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa que de luz verde al programa “Ciudadanos para Europa” durante el periodo 2007-*

2013 para promover una ciudadanía europea activa. <http://www.eurlex.europa.eu> (accedido agosto 2010)

Consejo de Europa (2002). *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002*

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.

GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL, J. (2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.

GONZÁLEZ TORRES, M. C. y NAVAL, C. (2000). Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 221-248). Pamplona: Eunsa.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2006). La educación para la ciudadanía y el bálsamo de fierabrás. En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 154-180). Madrid: Encuentro.

JOVER, G. y RUIZ, M. (2003). Teorías, modelos y estrategias en educación moral. En M. Ruiz, *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir* (pp. 117-144). Barcelona: Ariel.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970).

— 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990).

— 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002).

— 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

— 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE nº 159, de 4 de julio de 1985; corrección de errores en BOE nº 251, de 19 de octubre).

MARTÍNEZ BLANCO, A. (1982). *La interpretación de la Constitución en materia de enseñanza y problemas del Estatuto de Centros Escolares*. Murcia: Sucesores de No-gués.

- MEC (1992a). *Educación moral y cívica. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1992b). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NAVAL, C., IRIARTE, C. y LASPALAS, J. (2001). *En torno a la educación moral y cívica*. San José de Costa Rica: Promesa.
- NAVAL, C. PRINT, M. y VELDHIJS, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- NOGUEIRA, R. (1988). *Principios constitucionales del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- PÉPIN, L. (2002). La calidad de la educación: preocupación central de todos los países y de la cooperación en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 56-60.
- PÉREZ JUSTE, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Revista de Pedagogía Bordón* 59 (2-3), 239-260.
- PÉREZ SERRANO, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Revista de Pedagogía Bordón* 60 (4), 15-29.
- PUELLES, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2005). Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 12-14.
- PUIG, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE núm. 220, viernes 13 de septiembre de 1991).
- 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 220, viernes 13 de septiembre de 1991).

- 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 167, de 14 de julio de 2006).
 - 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006).
 - 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).
 - 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266, martes 6 de noviembre de 2007).
- RUIZ, M. (2001). Claves para una dimensión europea de la educación. En C. Naval y C. Urpí (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 267-288). Pamplona: Eunsa.
- SANTAELLA, J. (2003). *Ideología, humanidades y valores en la educación española. Desde los Reyes Católicos a la Ley de Calidad*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- TRILLO-FIGUEROA, J. (2005). *La ideología invisible*. Madrid: Libroslibres.
- UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa.
- VALLE, J. M. (2005). *Educación y constitución europea: luces y sombras*. Actas del VIII congreso de Educación y Gestión. Gestionar para educar la ciudadanía europea, pp. 15-51.

Vasconcelos, en torno a la educación ciudadana

María del Pilar Macías Barba

pmacias@up.edu.mx

Universidad Panamericana, Campus Guadalajara

Resumen: Este capítulo se basa en las aportaciones de José Vasconcelos en torno a la educación ciudadana, y se desarrollan tres elementos educativos planteados por él. Primero, la revaloración del alto ideal que persigue la educación: el perfeccionamiento individual y colectivo del hombre. El educador debe mantener la esperanza en que el cambio democrático es posible a través de la educación. Segundo, el valor formativo del trabajo, por el cual se adquieren virtudes que repercuten en la construcción social. Tercero, la importancia de la escuela como institución social destinada a formar a los ciudadanos.

Palabras clave: José Vasconcelos, educación cívica, ciudadanía, trabajo.

Abstract: This article is based on the contributions of José Vasconcelos regarding citizenship education, and it addresses three educational factors devised by him. First, we approach the revaluation of the highest ideal that education pursues: the individual and collective improvement of man. The educator must maintain the hope that democratic change is possible through education. Second, we look at the educational value of work, which allows to acquire virtues that impact the social construct. The Third topic is the importance of school as a social institution designed to educate citizens.

Keywords: José Vasconcelos, civic education, citizenship, work.

1. DESARROLLO

La obra del educador no es de las que pueden ser juzgadas por sus contemporáneos, puesto que la educación trata precisamente de reformar y de mejorar lo contemporáneo y superarlo.

No es la opinión del día la que debe preocuparnos sino el efecto de nuestras acciones en el porvenir, el fruto que alguna vez producirán nuestros esfuerzos.

José Vasconcelos

Ante la evidencia de una pérdida generalizada de conductas democráticas y solidarias en los ciudadanos, y de la sospecha del desprestigio de valores como la generosidad, la justicia y la piedad, se vuelve urgente el planteamiento de interrogantes que susciten en las personas la reflexión, y que las mueva a la adopción responsable de un compromiso por el bien común. Es, pues, necesaria, la innovación de formas y mecanismos eficaces para conseguir una ciudadanía democrática.

Indiscutiblemente, la educación es el proceso social y de socialización por antonomasia al que debemos recurrir para buscar respuestas a estas cuestiones. La educación se funda en la esperanza de que un mundo mejor es posible, gracias al perfeccionamiento individual de cada persona y de su consecuente actuación cívica en la sociedad a la que pertenece.

Uno de los factores educativos que se deben considerar para la formación del compromiso cívico es el trabajo. Un buen ciudadano trabaja, y trabaja bien. El trabajo forja el carácter de los ciudadanos y construye a la sociedad, le da dinamismo y progreso material. Debe entonces considerarse al trabajo como un elemento de unidad social, cuyos frutos contribuyen al logro de la justicia, la solidaridad y el respeto entre todas las personas y países.

El trabajo es una actividad connatural al hombre, pero, como otras, debe ser modelada para que pueda ser aprendida por niños y jóvenes. Se aprende a trabajar y se aprende a querer trabajar. Dado que uno de los beneficios del trabajo es la construcción social, la sociedad debe procurar mecanismos de empleo, de capacitación laboral, de incentivos para emprender, para que todos los ciudadanos tengan oportunidad de contribuir con su trabajo al desarrollo y progreso material y cultural de la misma sociedad. La escuela, por su parte, debe contribuir en la formación cívica

ca de sus alumnos, y también, en la formación para el trabajo o capacitación profesional.

Estas ideas están presentes en el pensamiento educativo de José Vasconcelos, y resulta oportuno acercarnos a él en estos momentos de celebración y conmemoración de acontecimientos históricos de varios países latinoamericanos, cuando la reflexión del pasado emerge coyunturalmente con el análisis del presente que tenemos, y nos hace mirar hacia el futuro con el deseo de conseguir el proyecto de nación que queremos, que podemos y que merecemos llegar a ser. Con esto en mente, conviene rescatar y destacar para México (y aportar al mundo) algunas de las precisiones que José Vasconcelos (1882-1959), nuestro 'caudillo cultural', señaló en los años veinte del siglo pasado, para la formación cívica y moral de los mexicanos, las cuales son relevantes también ahora ante la urgencia de una ciudadanía democrática.

2. LABOR DE JOSÉ VASCONCELOS

José Vasconcelos fundó para México la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, tras un largo periodo de inestabilidad y violentos episodios vividos en el país durante la Revolución Mexicana. En esa época, con respecto a la educación escolar, la Constitución de 1917 suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y delegó la responsabilidad de la educación básica en cada municipio, y la media y superior en los gobiernos estatales.

La municipalización de la educación representó un retroceso de la misma, pues cayó en un completo descuido por falta de recursos para sostenerla. No se tuvo en cuenta que los ingresos de los ayuntamientos eran muy desiguales y la mayoría tenía franca incapacidad económica para sufragar los gastos que acarrearía la enseñanza, además de tampoco tener la capacidad técnica para organizar la educación en sus municipios (Meneses, 1986, 185).

Al cabo de cuatro años, la necesidad de federalizar la enseñanza era una inquietud cada vez más fuerte, expresada por grandes educadores mexicanos. La figura creativa y conciliadora de Vasconcelos vino a impulsar y culminar un proceso de lucha nacional por la educación.

En 1920, como máxima autoridad educativa, siendo rector de la Universidad Nacional de México, Vasconcelos estaba frente a un país con un 80% de población analfabeta, y cuya población se había visto mermada por causa de la Revolución

en más de dos millones de personas (Iturriaga, 1982, 163). No es de extrañar por ello que el objetivo de Vasconcelos fuera pedirle a la Universidad que trabajara por el pueblo, que asumiera la tarea solidaria de elevar el nivel educativo del país, y que contribuyese, en definitiva, a las gestiones para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal.

Para Vasconcelos, la educación del pueblo era prioritaria. Por ello emprendió las acciones necesarias para que la población en general y las elites intelectuales, participaran de manera entusiasta en la tarea patriótica de llevar la instrucción y la cultura a las masas, acciones que patrocinaría el Estado. Por ejemplo, al tomar posesión de la rectoría de la Universidad Nacional el 9 de junio de 1920, pronunció un discurso revolucionario en el cual exhortaba a los universitarios, a los intelectuales y a los artistas:

En nombre de ese pueblo que me envía, os pido a vosotros, y junto con vosotros a todos los intelectuales de México, que salgáis de vuestras torres de marfil para sellar pacto de alianza con la Revolución. Alianza para la obra de redimirnos mediante el trabajo, la virtud y el saber. (...) Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres (Vasconcelos, 1920a, 84).

Vasconcelos materializó en la SEP su proyecto de redención espiritual para los mexicanos, que debía realizarse por medio de la educación, la cultura y el trabajo. A partir de ello, se intentaría definir y fortalecer la identidad nacional y México se abriría en mayor medida al mundo de la civilización, de la cultura y del progreso.

Con él inició la primera campaña de alfabetización a nivel nacional, dirigida por el gobierno y llevada a cabo con la participación voluntaria de los ciudadanos. Revitalizó la educación rural con los “maestros ambulantes”, la creación de “casas del pueblo” y las “misiones culturales”. Se construyeron escuelas y bibliotecas, circularon “bibliotecas ambulantes”, se editaron libros clásicos que se distribuían gratuitamente o a muy bajo costo, se realizaron festivales artísticos y deportivos en las plazas públicas, etcétera (Meneses, 1986; Fell, 1989; Vasconcelos, 1935, 1938).

Su proyecto educativo respondió a las necesidades materiales y espirituales de la población mexicana, y lo hizo en función de las circunstancias del momento en que estuvo al frente de la Secretaría. La labor de Vasconcelos representa, pues, un hito en la historia de México, es “la época de oro de la educación mexicana” y, por desgracia, “una fugaz primavera en la historia de la educación pública” (Meneses, 1986, 660).

Vasconcelos concibió y realizó esta labor sin ser pedagogo, ni un educador propiamente dicho, y sin tener el propósito formular una teoría educativa, ni la intención de diseñar un currículo para las escuelas. Por ello, a la hora de promover una educación integral, de carácter espiritual e individual, jerárquico y trascendente, no descendió a precisar ni los contenidos ni las técnicas de enseñanza.

La labor que Vasconcelos realizó en México, entre 1920 y 1924, fortaleció los cimientos de la educación pública del país, y su obra ha sido el pilar básico de la organización del sistema educativo contemporáneo. “En 1920, el fervor revolucionario del momento había sido propicio para un renacimiento cultural y una brillante reforma educativa: José Vasconcelos proveyó la chispa genial” (Skirius, 1982, 79).

En los tiempos actuales, en la SEP aún se percibe la huella de su ideólogo, de su fundador y de su arquitecto, que no es otro que Vasconcelos. Él mismo reconoce que, al “explicar cómo procedió un filósofo cuando el destino le llevó a la tarea de educar un pueblo” (Vasconcelos, 1935, 5), habría que fijarse en su obra plasmada en instituciones y en edificios, más que en sus escritos, porque teniendo las ideas claras y ordenadas, había que materializarlas mediante la acción. La obra de reconstrucción nacional era inaplazable y era obligación del gobierno patrocinarla e infundir entusiasmo en la sociedad.

Por todo lo reseñado anteriormente, la propuesta vasconceliana es relevante, y en el momento actual de México y de Latinoamérica conviene sistematizar y destacar las principales nociones de su teoría pedagógica.

En este afán, este capítulo tiene como propósito rescatar las aportaciones de José Vasconcelos en torno a la educación ciudadana y, con ello, conseguir los siguientes objetivos:

- Recalcar la importancia de recuperar la esperanza en el cambio personal y social que posibilita la educación.

El educador es un constructor de destinos y su patria definitiva es “el mañana”, su obra es modesta y paciente, pero no por ello deja de ser generosa y gloriosa. Su tarea consiste en ser puente entre el pasado y el futuro, entre la herencia y la trascendencia.

- Destacar el valor formativo del trabajo, para la conformación de personalidades íntegras y sanas, que participen en la construcción de las sociedades. Gracias a las virtudes que se adquieren por medio del trabajo útil y bien hecho, el hombre participa con otros para el logro de un bien común. La dedi-

cación, la constancia, el método, la colaboración en equipo propios del trabajo profesional, se trasladan a la vida social y de esta forma el ciudadano contribuye en el cuidado, la construcción y el desarrollo armónico de su propia sociedad, su gran hogar.

- Reflexionar en la importancia que tiene la escuela en la formación de los ciudadanos y en el refuerzo de las conductas democráticas.

Las horas de infancia y juventud que transcurren en la escuela, esa micro sociedad, deben ser para el alumno una constante práctica de los valores y conductas cívicas, que después deberá llevar a la práctica en su vida social cotidiana.

De acuerdo a este planteamiento, he estructurado el desarrollo de la comunicación en tres puntos, cada uno de los cuales aborda el tema central de los objetivos expuestos.

3. UN ALTO IDEAL

Con respecto a la pregunta central “¿cómo lograr un compromiso cívico en los ciudadanos?”, Vasconcelos afirmaría y alentaría que esto es posible gracias a (y sólo por) el impulso de un gran propósito, de un alto ideal.

La educación debe propiciar que cada ciudadano asuma el compromiso cívico global que le corresponde por ser parte de una sociedad viva y en desarrollo constante. El alto ideal que orienta a la educación es la concepción de una comunidad sistémica e interdependiente, democrática; en la que sus miembros participan activa y responsablemente por medio de su trabajo; en la que todos colaboran para ese bien común que reditúa al bien particular y familiar, y que cada persona puede desarrollarse y acercarse a su felicidad de forma libre. Esto, que para algunos puede parecer una utopía, es el “alto ideal” en el que debemos tener esperanza por lograr.

Al respecto afirmaba José Vasconcelos lo siguiente de forma contundente, al dirigirse a un grupo numeroso de ciudadanos que, de forma voluntaria, se habían inscrito como “maestros honorarios” en la primera cruzada alfabetizadora de México:

Los que tienen algo y saben algo necesitan darse cuenta de que no pueden ser verdaderamente fuertes ni verdaderamente sabios mientras todo a su alrededor sea ignorancia y pobreza. Los pueblos son ricos y fuertes cuando la masa de la población goza de bienestar y es ilustrada; y no hay civilización, no hay cultura verdade-

ra, ahí donde unos cuantos se encierran en sus conocimientos, indiferentes a lo de afuera, mientras la multitud ignorante se desquita de tal indiferencia no tomando en cuenta para nada a los sabios egoístas.

La ignorancia de un ciudadano debilita a la nación entera y nos debilita a nosotros mismos. La excesiva pobreza de uno de nosotros daña y debilita a todo el pueblo y es una carga sobre todos y cada uno de nosotros; destruyamos, pues, la ignorancia y la miseria, nuestros verdaderos enemigos (Vasconcelos, 1920b, 52).

El hombre contemporáneo debe recordar que es un ser social, interdependiente, que sus actos no son indiferentes para el resto, que el bien común es parte indispensable de su bien particular. Para recobrar este sentido social, la educación para la ciudadanía debe fortalecerse, para corregir la percepción que la sociedad tiene de su misma realidad. De ahí que en la pedagogía no sea válido ningún conformismo, negligencia ni declinación del alto ideal que persigue. La educación cívica de los ciudadanos no puede quedarse corta, no debe ser mediocre. Si la educación es guiada por un gran propósito trascendente, entonces su obligación es dar a cada hombre las luces de la sabiduría para que pueda conquistar su destino, sin imposiciones ni intolerancias.

Vasconcelos hace hincapié en la misión social del hombre, en su obligación de contribuir al bienestar de los demás, de fortalecer la civilización y de difundir la cultura. Deja claro que se está refiriendo a todos los hombres, sin distinción ni discriminación, pues “Dios ha hecho a todos iguales por más que digan los antropólogos; lo que viene a caracterizar a los hombres es el tiempo que pueden dedicar a las labores del espíritu, y ese tiempo lo marca su facilidad para ganar los bienes terrestres” (Vasconcelos, 1922a, 187). Y añade en otro momento: “en rigor, no hay razas superiores y razas inferiores, sino pueblos que exigen mucho de sí mismos y pueblos que no exigen nada” (Vasconcelos, 1935, 93). Por lo tanto, no hay diferencias entre los hombres en lo que a su condición originaria respecta. Todo lo contrario, la igualdad es constitutiva de la naturaleza humana, y las únicas diferencias son las causadas por la ignorancia, la miseria y la pereza.

Por ello, la educación debe ser la suprema igualitaria, como le llama Vasconcelos, porque es la mejor aliada de la justicia, ya que rompe el círculo vicioso de la ignorancia, que es causa y consecuencia de la miseria, ciclo que degrada al hombre y genera problemas de índole social. Ahora bien, esta igualdad que busca la educación se entiende como justicia, como acceso a oportunidades, y no como uniformidad. La educación implica respeto y aliento de las capacidades y condiciones de cada persona y cada grupo. Al respecto, afirma:

No concibo que exista diferencia alguna entre el indio ignorante y el campesino francés ignorante o el campesino inglés ignorante; tan pronto como unos y otros son educados, se convierten en auxiliares de la vida civilizada de sus países y contribuyen, cada uno en su medida, al mejoramiento del mundo (Vasconcelos, 1922b, 10).

Para Vasconcelos, el hombre, después de asegurarse unas condiciones materiales de vida dignas, debe dedicar el resto de su energía al bien de los demás y al cultivo de su espíritu, que es lo que más lo acerca a su plenitud. Por ello, destaca la necesidad de formar “conciencias capaces de advertir el interés que la vida ofrece, una vez que ha concluido el trabajo” (Vasconcelos, 1935, 45).

4. EL VALOR FORMATIVO DEL TRABAJO

La educación para el trabajo es importante dentro del plan formativo del compromiso cívico, pues por medio de su trabajo profesional (artístico, técnico o científico), el ciudadano contribuye en la construcción de su sociedad y su cultura. Si una meta de la educación para la ciudadanía democrática consiste en elevar el nivel cultural y moral del pueblo, un requerimiento previo es el bienestar material generalizado, y esto se consigue mediante el trabajo bien hecho y bien remunerado de todos los ciudadanos.

Formar a la gente para el trabajo es uno de los propósitos prioritarios de la propuesta educativa de Vasconcelos, porque deseaba que todo hombre de trabajo tuviera la posibilidad de lograr, en retribución, una cómoda y digna manera de vivir y mantener a su familia. Ésta es la primera repercusión positiva del trabajo: elevar el nivel del bienestar de cada familia. Otro fruto del trabajo por cosechar es la generosidad, el servicio y la solidaridad social, pues cada hombre, después de bastarse a sí mismo, debe estar dispuesto a “emplear su energía sobrante en el bien de los demás” (Vasconcelos, 1920a, 85).

En el camino de la educación cívica, la mejor vía es la enseñanza del trabajo fecundo y útil, útil para todos y abarcando su dimensión material e inmaterial. Por eso, se debe brindar una educación que capacite para el trabajo, es decir, para conocer la técnica más propicia, para manejar las herramientas de producción, y para mejorar la distribución de los frutos del esfuerzo humano y los frutos de la tierra. Se debe comenzar por enseñar hábitos y habilidades para desempeñar el trabajo bien hecho.

Un país es fuerte no por el número de sus abogados, médicos y poetas, sino por el de sus hombres de trabajo: campesinos, obreros, industriales, comerciantes honrados, etc. El florecimiento que éstos acarrearán hará posible la general y efectiva labor de los primeros (Vasconcelos, citado en Crespo, 2004, 128).

Conviene aclarar que la referencia a esta formación profesional no es sólo como “hacer”, sino también como “saber”. Es decir, la formación profesional incluye aspectos teóricos que se transmiten mediante la instrucción, además de aspectos técnicos y prácticos que se asimilan mediante el adiestramiento y la capacitación.

A este respecto, la educación profesional que se enseña en las universidades debe tener como primer propósito “enseñar a los hombres a mejorar su condición económica individual y a romper las desigualdades injustas” (Vasconcelos, 1922c, 713). La ciencia no debe olvidar su deber de proponer alternativas para mejorar las condiciones de vida de la gente. Este es el sentido en el que Vasconcelos afirma que el hombre es educado para determinado propósito social, el cual consiste en estar capacitado para producir y contribuir eficientemente a elevar el nivel de vida de la sociedad, pero no para someterse como instrumento del rodaje social, puesto que el hombre además de tener capacidad para adaptarse al ambiente social, tiene la capacidad de transformarlo.

Es fundamental que el hombre logre ser con su trabajo un agente eficaz de progreso material, y que sea consciente de que él mismo contribuye a configurar la sociedad, sabiendo que “no se trabaja por deber abstracto, sino para acrecentar la producción de aquello que el hombre necesita” (Vasconcelos, 1935, 65). Es decir, trabajar y ser útil es un deber irrenunciable para el hombre debido a que por su propia naturaleza necesita ayuda de los demás y del trabajo de los demás. En este sentido Vasconcelos expresa:

Nada tendría el hombre, ni humildes hogares, ni el más pobre alimento, si no fuese por el trabajo que nos distingue de los animales, nos permite dominar y ordenar los apetitos y crear los útiles con que hacemos las casas y arrancamos a la tierra sus productos. En el orden de las ideas, también es el trabajo el agente que perfecciona y fortalece el espíritu (Vasconcelos, 1923, 14).

Queda claro por lo tanto que el trabajo no sólo proporciona beneficios externos, sino que también es medio de formación del carácter del hombre, en cuanto promueve la adquisición de hábitos y virtudes personales, que repercuten en las virtudes sociales. Hemos de insistir en que las virtudes son la base de la educación y que ésta tiene un fin social: “la honradez con nosotros mismos, que es el origen de

la honradez social” (Vasconcelos, 1920b, 52). Así, educación profesional, intelectual y ética convergen en el proyecto de elevar el nivel de vida de la sociedad y por eso, la educación moral, en cuanto cívica, también es objeto de enseñanza escolar.

Y es que la educación profesional tiene que ver con la inteligencia práctica en su búsqueda de la verdad útil. En la teoría pedagógica vasconceliana, la formación profesional consiste en enseñar al hombre a trabajar, y a hacerlo bien y con alegría. El trabajo es una actividad y una forma de expresión netamente humana que contribuye a la humanización del hombre, por ello, más que un fin, es un medio, el más puro e indispensable de los medios para alcanzar las metas más nobles. Vasconcelos no confunde el trabajo con la acción, y no valora la acción por la acción, como tampoco el saber por el saber, sino que “la instrucción inteligente y el trabajo productivo” deben servir para desarrollar el espíritu.

Trabajar, entonces, es una actividad óptima para que el hombre le dé sentido a la vida. En el ámbito práctico, le permitirá ser útil y productivo y conquistar una cómoda manera de vivir. En el ámbito ético, contribuye a la formación de su carácter, a través del esfuerzo, la constancia, la diligencia y el optimismo, y le capacita para servir a los demás y para contribuir al desarrollo material de la sociedad. Finalmente, en el ámbito estético, el trabajo disciplinado le permite dedicar tiempo para el ocio y orientarlo a ilustrarse y a cultivar su espíritu.

En síntesis, Vasconcelos promueve la educación profesional como estrategia para la renovación y el fortalecimiento del compromiso ciudadano, y también por su convicción de que el trabajo es un medio formativo eficaz. De ahí que se puedan establecer las siguientes premisas:

- El trabajo produce la riqueza económica que mejora la situación material de la persona, la cual le permite aspirar a una mejor situación social.
- El trabajo es la ocasión de prestar un servicio a la sociedad y sirve para combatir las desigualdades injustas.
- Cada persona contribuye con su trabajo bien hecho al progreso nacional, porque un país fuerte depende de sus hombres de trabajo.
- El trabajo revela las cualidades creativas y productivas de la persona y del pueblo, elevando así la propia estima y la confianza en la identidad nacional.

- El trabajo es el esfuerzo consciente y constante de orientar esas mismas cualidades hacia el logro de un fin útil. Lo cual conlleva el fortalecimiento del carácter y el autodomínio.
- El trabajo se puede orientar hacia un propósito superior; se le puede dotar de sentido y encontrar alegría en el servicio, en lugar de considerarlo como una pesada carga y una amarga tarea.
- El trabajo le permite al hombre ejercitar su atención y sus facultades, que le servirán para ocuparse después de los asuntos trascendentes para su vida espiritual.
- El trabajo implica el ejercicio de virtudes y capacidades por lo que lleva al que lo realiza al perfeccionamiento en cuanto ser humano.
- El trabajo es una expresión humana que humaniza al hombre, porque transforma el medio, genera bienes culturales, desarrolla una civilización, modela el carácter y fomenta virtudes.

Dados los beneficios personales y sociales del trabajo, y sus repercusiones para la vida democrática, el trabajo debe ser objeto de enseñanza en la familia y en la escuela. La creación de empleo por parte de los mismos ciudadanos debe ser promovida, incentivada y estratégicamente apoyada por las políticas del Estado. Es claro que con educación y trabajo, la construcción democrática avanza decisivamente, a la par de un generalizado mejoramiento del nivel de vida de la gente.

5. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

La sociedad en su conjunto debe apoyar a la escuela, a fin de elevar el nivel cultural y por ende el nivel de vida material de los ciudadanos. De lo contrario, advierte Vasconcelos, “el porvenir resulta oscuro, puesto que no se puede mover la opinión a favor de la escuela, sino en poblaciones adelantadas, y no puede haber opinión ilustrada si antes no hay escuelas” (Vasconcelos, 1935, 105).

Vasconcelos afirma que “en un ambiente dominado por los hechos, la escuela es el órgano social del conocimiento, encargado de esclarecer los hechos” (Vasconcelos, 1935, 57). Por ello, la escuela debe investigar, comprender y explicar la Verdad para difundirla a los alumnos y a la sociedad. De ahí que la tarea por antonomasia de la escuela sea la transmisión de la sabiduría y la difusión de la cultura, las cuales se apoyan en la investigación que genera nuevo conocimiento. Se sabe,

pues, que la escuela promueve la ciencia, y la ciencia no es neutra, no puede eludir su responsabilidad en relación con los problemas humanos, ya que “urge poner la escuela al servicio de las necesidades sociales, más bien que al servicio del saber abstracto” (Vasconcelos, 1921, 250).

Por la riqueza que custodia, la escuela debe ser libertadora y no adaptadora, debe manifestarse como conductora de la sociedad, ya que al alumno que pasa por sus aulas no sólo se le pide que se adapte a la realidad, sino que se le exige que la comprenda y la supere, que la transforme responsablemente.

Sin embargo, como no se busca sólo la formación de especialistas, la escuela debe lograr el equilibrio entre la ciencia pura y la vida práctica, presentando de aquélla una síntesis viva, un “resumen de la experiencia general de la humanidad, expresada hasta donde es posible en el lenguaje del niño, que es sencillo, pero no trivial” (Vasconcelos, 1935, 25). Por ello, las enseñanzas no deben ser fingidas, sino que se debe enfrentar al alumno con la realidad total y global, con su extraordinaria riqueza y complejidad, para que sea capaz de interpretarla y comprenderla con libertad y juicio crítico.

La escuela debe dar al alumno la oportunidad de reflexionar sobre el sentido general de las cosas, para que aquél no se convierta en un mero instrumento social. Tras superar el proceso educativo, el hombre debe ser capaz: de desarrollar sus capacidades físicas y conservar su bienestar (formación física); de procurarse un adecuado nivel de vida y de bastarse a sí mismo (formación profesional); de juzgar la vida con un punto de vista propio y ser factor y reformador de la sabiduría que ha heredado (formación intelectual); de poner el resto de su energía al servicio de los demás, y llegar a ser capaz de contemplar la vida con nobleza y esperanza (formación ética); y de gozar con el cultivo de su espíritu y en la comunión con los valores estéticos absolutos (formación estética).

La importancia de la escuela radica en que es el lugar propicio y el momento oportuno para recibir conocimientos, desarrollar habilidades y configurar competencias profesionales y cívicas. Las escuelas colaboran con las familias en la formación de ciudadanos libres. Es por ello que la tarea de la escuela debe ser exquisita, “después del corto periodo en las aulas, la mayoría no vuelve a tener ocasión de reflexionar en el sentido general de las cosas” (Vasconcelos, 1935, 256). Vasconcelos afirma que “sólo la escuela, si posee aulas en las que se ‘piense sentado’, nos dará el desarrollo de la imaginación y el gusto necesario para ser algo más que instrumento de rodaje social” (Vasconcelos, 1935, 257).

En efecto, en la escuela los niños conocerán la cultura clásica, entendida como lo mejor de cada época, los temas que inquietan al espíritu y lo llevan a volar, a crear y a disfrutar. Por ello, la escuela necesita aulas en las que se “piense sentado” y se “lea de pie” (Vasconcelos, 1920c), donde se promueva el desarrollo de la imaginación y la creatividad, donde se prenda la chispa del ingenio que perfecciona a cada espíritu y lo hace generoso para reformar la sociedad y ocuparse de sus necesidades. De ahí que Vasconcelos afirmara que “se comienza a ser civilizado cuando se empieza a ser creador” (Vasconcelos, 1935, 195).

Sólo en una sociedad en la que sus ciudadanos tienen comportamientos cívicos se puede hablar de derechos y deberes, y a eso es a lo que se debe aspirar, ya que “los tiranos se producen cuando falta una clase independiente y fuerte, es decir, virtuosa” (Vasconcelos, 1924, 69). Por lo tanto, “el mejor servicio que puede prestarnos la escuela es remover nuestro ánimo desde la infancia, infundiéndole ese amor de la obra que constituye el cuerpo de cada civilización” (Vasconcelos, 1935, 93).

6. CONSIDERACIONES FINALES

Los educadores y docentes deben recobrar la esperanza en que las mejoras sociales son posibles, y que se alcanzan poco a poco, gracias el cambio que genera cada hombre que ha recibido una educación integral que incluya la formación cívica. He ahí la importancia de la persona: su desarrollo y felicidad repercute en la plenitud y la concordia social.

Así mismo, la escuela debe tener muy clara su misión de enseñar al hombre a trabajar, a tener ideas verdaderas e ideales nobles. Un hombre que no aspira alto y que no se esfuerza por conseguir ese ideal, tiene una visión “chata y opaca” de la vida. Un hombre que no lucha no crece, se deja llevar por sus pasiones, por eso es necesario que aprenda a trabajar. Esto lo conocía muy bien Vasconcelos.

De ahí que para la formación ciudadana, el trabajo sea también una herramienta educativa. Cuando el hombre trabaja, adquiere hábitos y virtudes, y mientras tanto también colabora en la construcción humana y material de su sociedad.

En suma, si se desean conductas democráticas en los ciudadanos, se debe confiar en que esto es posible lograrlo por medio de la educación, y las escuelas deberán insistir en la formación de valores y en “una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa” (Vasconcelos, 1920a, 84).

BIBLIOGRAFÍA

- CRESPO, R. (2004). *Itinerarios intelectuales: Vasconcelos, Lobato y sus proyectos para la nación*. México: UNAM.
- FELL, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila*. México: UNAM.
- ITURRIAGA, J. E. (1982). La creación de la Secretaría de Educación Pública. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Coords.), *Historia de la educación pública en México I*. México: SEP-FCE.
- MENESES MORALES, E. (Coord.) (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- SKIRIUS, J. (1982). Vasconcelos: el político y el educador. En Matute, A., y Donís, M. (comps.) (1984) *José Vasconcelos. De su vida y su obra. Textos selectos de las jornadas vasconcelianas de 1982*. México: UNAM.
- VASCONCELOS, J. (1920a). Discurso en la universidad. En Sicilia, J. (2001) *José Vasconcelos y el espíritu de la universidad*, México: UNAM.
- VASCONCELOS, J. (1920b). Profesores honorarios deben perseverar. En Vasconcelos, J. (1950) *Discursos 1920-1950*, México: Botas.
- VASCONCELOS, J. (1920c). *Libros que leo sentado y libros que leo de pie*. Costa Rica: García y Monge Cía.
- VASCONCELOS, J. (1921). La toma de posesión del nuevo Rector de la Universidad Nacional. En *Boletín de la SEP* (1922). Tomo I, No. 1. México: Dirección de Talleres Gráficos.
- VASCONCELOS, J. (1922a). Orientaciones del pensamiento en México. En Fell, C. (1976) *Ecrits oubliés. Correspondance entre José Vasconcelos et Alfonso Reyes*. México: Université de Haute Bretagne. Institut Francais d`Amerique Latine.
- VASCONCELOS, J. (1922b). Conferencia leída en el Continental Memorial Hall de Washington. En *Boletín de la SEP* (1923) Tomo I, No. 3. México: Departamento Editorial.
- VASCONCELOS, J. (1922c). Discurso de José Vasconcelos en su recepción como miembro de la Facultad de Humanidades en Santiago de Chile. En *Boletín de la SEP* (1923) Tomo I, No. 3. México: Departamento Editorial.

- VASCONCELOS, J. (1923). Carta del licenciado José Vasconcelos, leída en las escuelas primarias el día 1º de mayo. En *Boletín de la SEP* (1923) Tomo I, No. 4. México: Departamento Editorial.
- VASCONCELOS, J. (1924). Mensaje a los estudiantes peruanos. En Vasconcelos, J. (1950) *Discursos 1920-1950*. México: Botas.
- VASCONCELOS, J. (1935). *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuraliva*. Madrid: M. Aguilar.
- VASCONCELOS, J. (1938). El desastre. En Vasconcelos J. (1993) *Memorias II*. México: FCE.

Democratic Participation among Spanish University Students in Europe. The case of the University of Navarra

Charo Repáraz

creparaz@unav.es

Carolina Ugarte

cugarte@unav.es

Concepción Naval

cnaval@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: Estamos siendo testigos en estas últimas décadas de una creciente preocupación internacional en las democracias occidentales por el escaso compromiso social de los jóvenes, manifestado por ejemplo en la escasa participación electoral que ejercen. Con este marco de referencia, el pasado curso realizamos una serie de encuestas a estudiantes de la Universidad de Navarra sobre su intención de voto a las elecciones del Parlamento Europeo de 2009. Se muestran y valoran algunos de los resultados obtenidos. El objetivo último que nos mueve es indagar en el papel que una adecuada educación cívica puede jugar en la suscitación de un compromiso ciudadano entre los jóvenes universitarios.

Palabras clave: Participación social y política, Elecciones Parlamento Europeo, Estudiantes universitarios españoles, Educación cívica, Universidad de Navarra.

Abstract: In recent years there has been increasing international concern in Western democracies regarding the lack of social commitment among young people, which is reflected, for instance, in the general indifference to established politics and low electoral turnout in this sector of the population. A series of surveys were administered

to students at the University of Navarra over the course of the last academic year with the aim of estimating their intention to vote in the 2009 European parliamentary elections. The purpose of this chapter is to present and analyze some of the results obtained. The project's underlying goal is to assess the role that adequate forms of civic education may play in fostering civic commitment among university students.

Keywords: Social and Political Participation, European Parliament Elections, Spanish University Students, Civic Education, University of Navarra.

1. INTRODUCTION

The degree of civic commitment shown by citizens is an issue of special significance in Western democracies. Recent years have seen increasing international concern in Western democracies regarding the lack of social commitment among young people, which is reflected in poor social participation, for instance, in a general indifference to established politics and low electoral turnout in this sector of the population (Saha, Print, Edwards, 2007). That there is little or no political or civic culture in this regard seems incontrovertible, which leads in turn to the abdication of civic responsibility, among other things.

Such commitment is reflected directly in participation in the election of political representatives at local, national, and European, levels. Citizens of EU countries had the opportunity to exercise this right –to fulfil this duty– in the elections to the European Parliament (EP) in June 2009. Nevertheless, participation especially among young people, (Print & Milner, 2009) in European elections generally, and the elections to the EP in particular, is low (European Commission, 2004; Forbrig et al, 2005; Franklin, 2004; Macedo, 2005; Mateos, 2008; Saha, Print and Edwards, 2007).

Hence, political parties, European institutions, the media and the university sector have a special responsibility to encourage civic participation in the form of voting in elections (Maier and Tenscher, 2006; Ugarte and Naval, 2009).

The primary objective of the project outlined below was to provide an in-depth account of these issues, for which purpose Higher Education was to be explored as a space for civic education. The project's underlying goal is to detail the role that adequate forms of civic education may play in fostering civic commitment among university students.

The chapter is structured as follows: first, a broad brushstroke account of the national, European and global contexts of universities as spaces for civic education is provided; then, the general and specific objectives of the project are described, as well as the methodology followed; and finally, in light of the foregoing, the discussion of the results obtained in relation to the projects stated objectives is brought into focus. The chapter ends with a set of conclusions.

The need to develop civic education for university students, from a wide variety of degree programs, is at the heart of this article, as a key step towards fostering social commitment among young people. Thus, the significance of the role of “civic learning” (correctly understood) in higher education should not be overlooked.

2. THE SPANISH, EUROPEAN AND GLOBAL CONTEXTS OF UNIVERSITIES AS SPACES FOR CIVIC EDUCATION

It would appear that university students identify very little, if at all, with political institutions (Beck, 1992; Giddens, 1991; Inglehart and Welzel, 2005). Moreover, young people face greater uncertainty nowadays than in the past with regard to issues such as employment and housing, or violence and marginalization. Such phenomena as the low electoral turnout among this sector of the population, social exclusion and violence among young people may be attributable to this situation (Sloam, 2007).

In recent years, concern has been expressed in many countries regarding the impact of such social problems on political participation, national identity, and democratic citizenship in general (Barber, 2004; Crick, 2004; Pattie et al., 2004; Putnam, 2000; Stoker, 2006). For reasons like those described above, the civic dimension of education has re-emerged as an approach by which social difficulties might be solved; indeed, education has sometimes been seen as the answer to all such problems (Kisby and Sloam, 2009). The research carried out by the IEA (Association for the Evaluation of Educational Achievement) has disclosed the positive effect civic education may have on attempts to foster civic and political commitment (Torney-Purta et al., 2001).

With a few, notable exceptions (Ahier et al. 2003; Arthur & Bohlin 2005), relatively little attention has been paid to the civic dimension of higher education, in academic contexts or in terms of educational policy, in Spain and Europe (Sloam, 2008). While the social responsibility of the university as an institution has always

been widely acknowledged, its potential as a space for civic education has often been overlooked.

Higher education bodies in a number of English-speaking countries, on the other hand, devote a significant proportion of their resources to such initiatives as service learning (community voluntary work programs as part of the curriculum: Battistoni, 2000) and place a high premium on official recognition as *colleges with a conscience* (Princeton Review, 2005).

The results from a number of studies suggest that the civic and political commitment fostered by activities like service learning may give rise to transferable skills and attitudes, as well as leading to improvements in academic performance (Colby et al., 2003 and 2007, Naval, 2008).

Hence, without falling for the naïve notion that civic education is a panacea for all social ills, the significant role to be played by universities as spaces in which a more just society and a greater moral, civic and political commitment among citizens can be fostered, may be discerned (Plantan, 2002). Universities have the civic responsibility to be agents of social change (AAC&U, 1995; Brubacher, 1982).

Participation in the election of political representatives is one of the ways in which citizenship is exercised. This study focuses on the analysis and evaluation of university student participation in the 2009 European elections. Before outlining the project and some of the results obtained, a brief account of the electoral process for the European Parliament may be pertinent.

3. ELECTIONS TO THE EUROPEAN PARLIAMENT¹

Under the terms of the Lisbon Treaty, the European Parliament is the body in which most of the legislation governing the EU is decided. The prerogatives of the Parliament include agriculture, energy safety, immigration, justice and internal affairs, healthcare and structural funds. Moreover, in conjunction with the Council of Europe, the European Parliament establishes the budget for the EU as a whole.

This increase in decision-making power also involves a corresponding increase in responsibility, not only for politicians and legislators, but also for citizens, since the Parliament is the only directly elected body in the EU. Elections take place

¹ Cfr.: <http://www.europarl.europa.eu> y <http://www.europa.eu> (Retrieved: Abril 2010).

every five years; all citizens of EU countries have the right to vote and to run for election, irrespective of where in the EU they live. Thus, the European Parliament is the expression of the democratic will of more than 490 million EU citizens, and represents their interests in debates and negotiations with other EU institutions.

The parliamentary elections are regulated by the 20 September 1976 Act concerning direct elections to the European Parliament, which comprises 16 articles and sets out the following conditions, among others:

- elections are to be held in all the member-states during the same period, beginning on Thursday morning and ending on the following Sunday; ballot-counting cannot begin until the polls have closed in all member-states;
- members of the European Parliament are elected for a period of five years;
- the European Parliament is called into session, without express ordinance, on the first Tuesday once one month has lapsed since the election period, to validate the parliamentarians' credentials and to adjudicate with respect to any challenges;
- the European Parliament will establish a uniform electoral process which is to be the basis of the discussions in the Council of Europe in this regard, and adopted by all member-states.

The Act referred to above also addressed the distribution of parliamentary seats among the nine states that were members of the European Community in 1976. The European Parliament now has 736 members, representing the 27 countries in the European Union.

Following this brief account of the electoral process for the European Parliament, the details of the project dealing with the participation of University of Navarra students in the June 2009 European elections are outlined below.

4. PROJECT DESCRIPTION

The research project described here presents the results of two questionnaires designed to measure the participation of university students in the elections to the EP in June 2009. Its purpose is to offer a comparative analysis of the influence of the media on the voting intentions of Spanish university students. The sample of students involved was drawn from a number of Schools and departments at the University of Navarra.

The specific objectives of this chapter are as follows:

1. To analyze the degree to which university students are aware of the need to put their civic responsibility into practice through, among other things, participation in the election of their political representatives;
2. In addition, to evaluate students' intention to participate before the European election of June 2009, though not their specific voting intentions;
3. To explore whether or not there are significant differences in the knowledge of political issues and the level of active democratic participation among university students, depending on the degree course(s) in which they are enrolled.

5. METHODOLOGY

An empirical study was carried out in the University of Navarra in the academic year 2008–2009. Questionnaires were administered at three points in time, which were defined with reference to the information and communication strategy of the EU General Direction of Communication (European Commission, 2008):

- September 2008: at the beginning of the academic year, when little or no information on the elections to the European Parliament is available to students;
- March 2009: given that the media provides a wealth of information as the campaign period approaches, students have access to much more information on the elections to the European Parliament. Students will also have had the opportunity to acquire further knowledge through their chosen course(s) of study.
- June-September 2009: after the elections, the students are currently being surveyed in relation to whether or not they voted.

We here analyze some of the most salient results obtained from the first two questionnaires.

The sample of students was drawn from a number of Schools at the University of Navarra, specifically, from the area of Humanities (Humanities, Education, Educational Psychology); from Social Sciences (Communication and Law) and from the Sciences (Medicine, Pharmacy and Nursing). The students interviewed were aged between 18 and 24. A total of 936 students took part in the study.

The sample is incidental, comprising the different Schools at the University of Navarra which responded to an invitation to participate in the project. The idea was to encourage such participation in schools whose fields of interests were most closely related to the issue of civic participation among students and which offered subjects that deal directly with political participation, as well as Schools whose connection to the questions involved was not so direct. The former include the Schools of Humanities and Social Sciences, Communication and Law; and the latter, the Schools of Medicine and Sciences. Once the Schools had been selected, professors on subjects that are most closely related to the research topic were invited to participate, as well as those most sensitive to the issues involved. At the same time, it was decided that first-year university students would be the focus of enquiry, as June 2009 marked their first opportunity to vote in European elections. Those professors who had agreed to participate in the study then explained the objective of the project to their classes and encouraged them to participate on a voluntary basis. In the end, 936 students took part in the research.

6. RESULTS

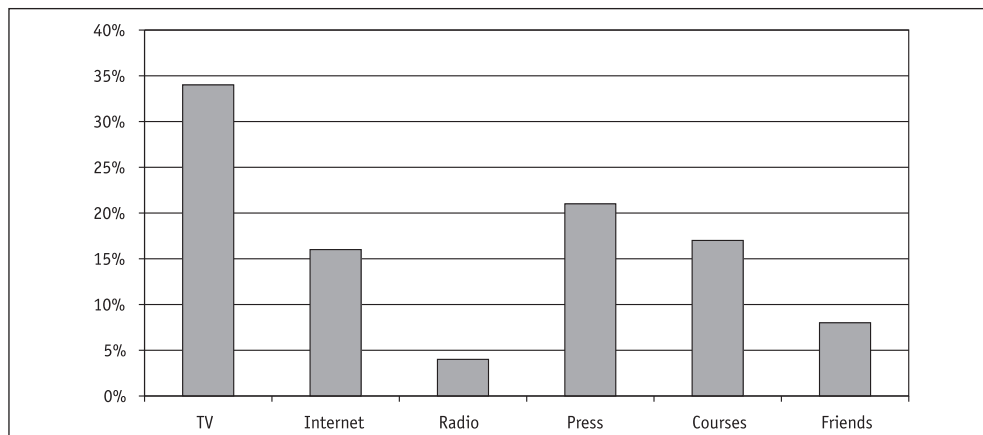
Within the framework of the general aim of the project and the specific objectives of this study, the results obtained after administration of the first and second questionnaires are as follows:

General aim of project: The influence of the media on Spanish students' intention to vote.

On this point, the results show that the media which have the greatest influence on students' political knowledge, specifically, those which provide the largest amount of information about the existence of elections to the EP, are the television and the press. The courses and subjects taught at the university come third in line as sources of information in this regard, followed by the Internet, a key communications and information platform for young people, and the radio.

This information was provided by the following item on the questionnaires:

Figure 1: How did you find out that there are going to be elections to the EP next year?

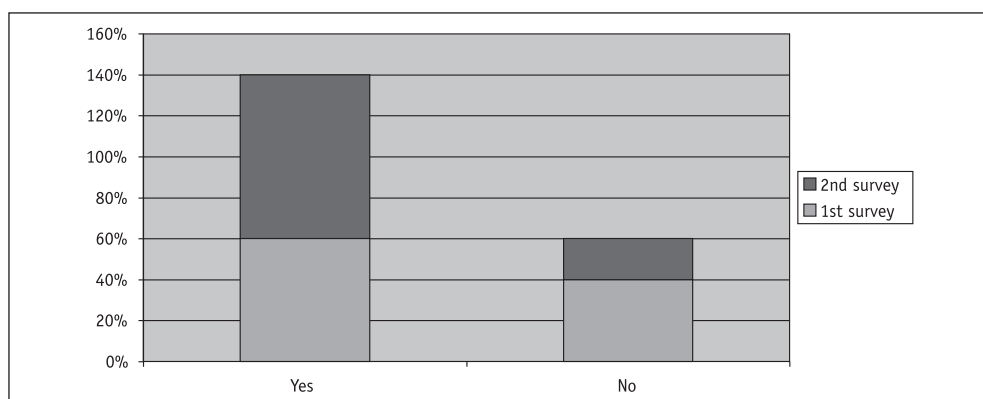


If we consult the data available in Eurobarometer 162, published in 2004 (pp. 32 and 37), after the European elections held in that year, the main means by which people obtained election information were as follows: television or radio (89%), electronic mail (88%), newspapers (86%), discussion of elections with friends and family (58%), searching in Internet (7%). Both our data and the findings of the European surveys reveal television and press to be the most frequent means used to receive and consult information about the election, together with electronic mail.

Specific objective 1: To analyze the degree to which university students are aware of the need to put their civic responsibility into practice through, among other things, participation in the election of their political representatives.

On this issue, the questionnaires provide the following result:

Figure 2: Do you know elections to the European Parliament will be held next year?



EB 70 (European Commission, 2009a) –published at the same time as our first questionnaire– (QC1: In your opinion, when will the next European elections be held?) reflects the situation that 26% of those questioned knew when the European elections would be held, while 67% chose the option “don’t know/no answer”. In the case of the university students in our study, in September 2008, 60% of them knew the date of the election.

EB 71 (European Commission, 2009a) –published at the same time as our second questionnaire was given– (QC1) indicates that 32% of those interviewed knew when the European election was, whereas 62% chose “don’t know/no answer”. In the case of the university students in our study, in March 2009, 80% of them knew the date of the election.

If we look at the variation between countries, Finland (86%), the United Kingdom (84%) and Spain (75%) had the highest percentage of “don’t know/no answer” responses.

In terms of demographic variables, the youngest group questioned (aged 15-24) was the one with least awareness of the date (69% answered “don’t know/no answer”). In our case, only 40% of the students in the September survey and 20% of those in March did not know the election date.

On the basis of these results, it can be seen that Spanish university students are better informed on this issue than people in Europe as a whole, and also better than the average for their age group.

If we turn to the other items, we find the following information:

- 75% of the university students are interested in the results of the election.
- 93% consider that this is part of their responsibility as citizens.
- 77% think that taking part in elections is a way of influencing society and politics.
- 61% of those interviewed state that they know the main functions of the European Parliament.
- 75% are interested in knowing more about European institutions, and 81% would like to be better informed about EU policies.

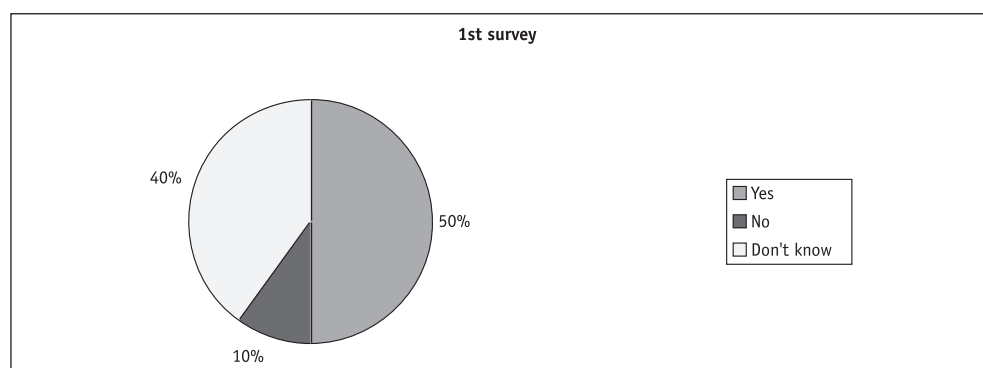
On the latter two percentages, it is of interest to compare the data obtained from QB3 in EB 71, concerning knowledge of decision-making powers in the EP. The question is about how the members of the EP are chosen, how the EU budget is

decided, the number of members of the EP representing each state, and so on. The average number of correct answers is 52%, with 18% wrong answers and 30% “don’t know-no answer”. On the basis of these data, we could say that there is little difference in the numbers of those who know and those who do not know about this aspect of the EU. This is important because, as will be seen, lack of knowledge of the role of the EP is the main reason for not voting in European elections (cf. QC5).

Specific objective 2. To evaluate student participation in the forthcoming elections, though not their specific voting intentions.

The question, used in both questionnaires, that was designed to obtain this information was:

Figure 3: Do you intend to vote?



- In both the first and the second survey, 50% of students intended to vote. Even though this is a low percentage, if we compare it with the data from EB 71 (QC3: Can you tell me on a scale of 1 to 10 how likely it is that you would vote in the next European elections in June 2009?) showing that 34% of the European population will probably vote, and 15% will definitely not vote. In particular, among young people aged 15 to 24, 25% say they will not vote, while the corresponding figure in our study was 10% (European Commission, 2009c). In this context, it is once again clear that the involvement of Spanish university students is greater than the European average and than that for people in the same age group elsewhere.
- On the other hand, 57% of university students do not belong to or participate in any association with political, social or cultural ends.

This last figure is particularly significant, above all if we compare it with the percentages presented after the previous graph. Students are aware that it is important to participate in elections, as a way of affecting or influencing the way society is shaped. However, this conviction appears to remain rather theoretical and is not associated with action. The results of our study show that students do not become actively involved in the election campaign, or in other areas of social participation.

On the other hand, as the graphs for objective 3 seem to show, university students lack a theoretical? Knowledge? Political interest? Background in civic matters. This, together with the disillusionment with politics current in society as a whole, leads to low participation in elections in general, and particularly in the election to the European Parliament, a feature across many countries (Print & Milner, 2009). The causes indicated here are consistent with the results of EB 71 for the following questions:

- QC2: How interested or disinterested would you say you are in these elections? Of the European population as a whole, 53% expressed scant interest in the European elections.
- QC5: If you are not going to vote in the European elections of June 2009, it will be because...? 64% stated that they did not know enough about the role of the EP; 62% thought that their vote would not change anything; 59% regarded themselves as not well informed enough to vote, 55% believed that the EP did not handle the problems that concerned them personally, and 20% stated that they were against Europe, the European Union and the process of European unification. It is interesting that this last reason for not voting was given by 10% of the students. It is also worth noting that the belief that voting will not change anything is found to be less frequent as the age at which people complete their studies rises.
- QA11: For each of the following European bodies, please tell me if you tend to trust it or tend not to trust it In the case of the EP, 45% tend to trust it, whereas 37% do not, and 18% do not know. If these last two percentages are taken together, 55% of those questioned do not trust, or do not know if they trust, the EP. Furthermore, the trust that people place in this institution is significantly lower than the results obtained in EB70 (European Commission, 2009b).

As can be seen, the lack of information and knowledge, alongside lack of interest and mistrust, appear to be the main reasons for the low turnout in these elections.

This situation reflects a social problem which clearly has an educational background. Without previous educational preparation, it is hard to attain the reflexive, critical knowledge of the socio-political reality that propitiates political participation and enables people to vote responsibly (Print & Milner, 2009). It is important that this civic and political education should not be compressed into the moments immediately before the election, and should not be confined to information campaigns run by the media. It is necessary to establish ongoing educational measures covering the transmission of knowledge, the acquisition of skills, and the development of stable, favourable attitudes towards democratic participation (Ugarte and Naval, 2008).

Specific objective 3. To explore whether or not there are significant differences in knowledge of political issues and the level of active democratic participation among university students, depending on the course(s) of study being pursued.

The following tables display the responses to various questions, according to the degree course area to which the respondents belonged.

Figure 4: Do you know that there will be an election to the European Parliament during the coming year?

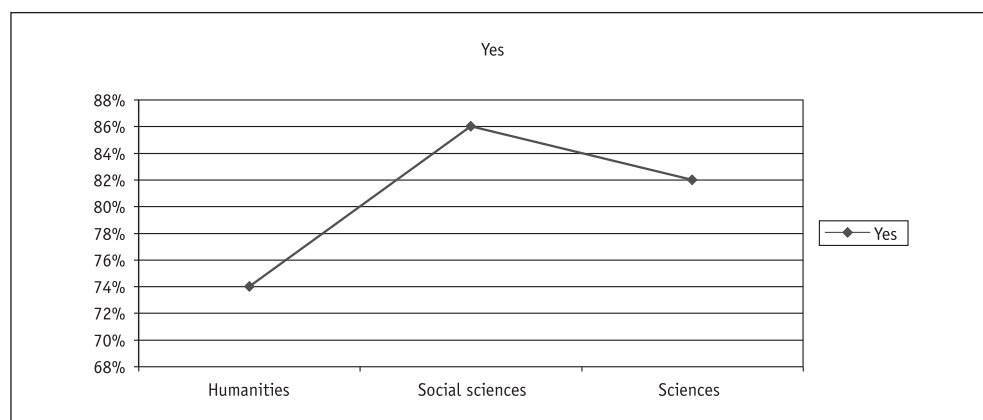


Figure 5: Do you know the date on which it will be held?

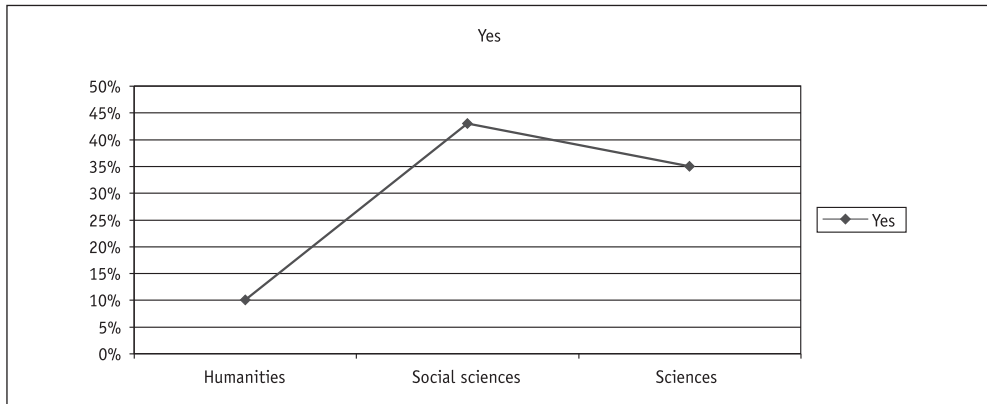


Figure 6: Do you know which main political parties are going to stand?

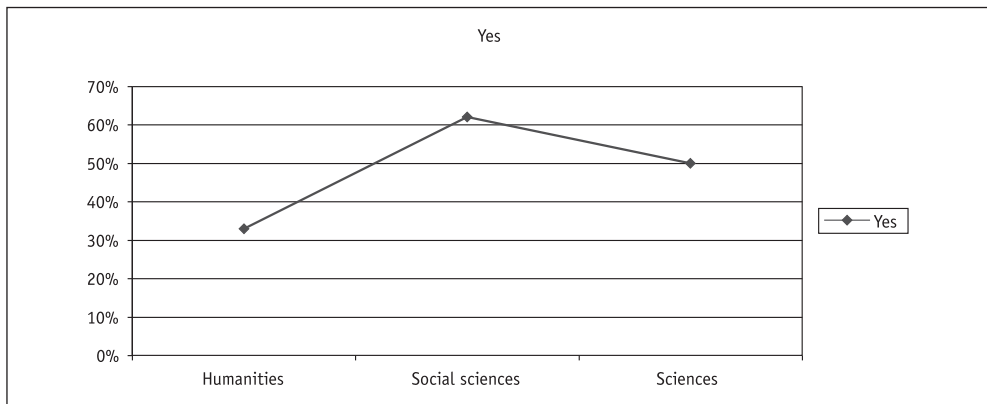


Figure 7: Do you intend to vote?

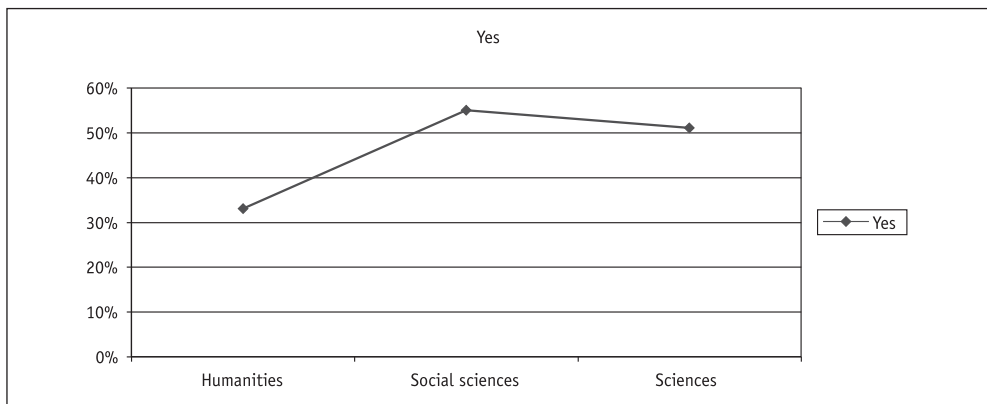
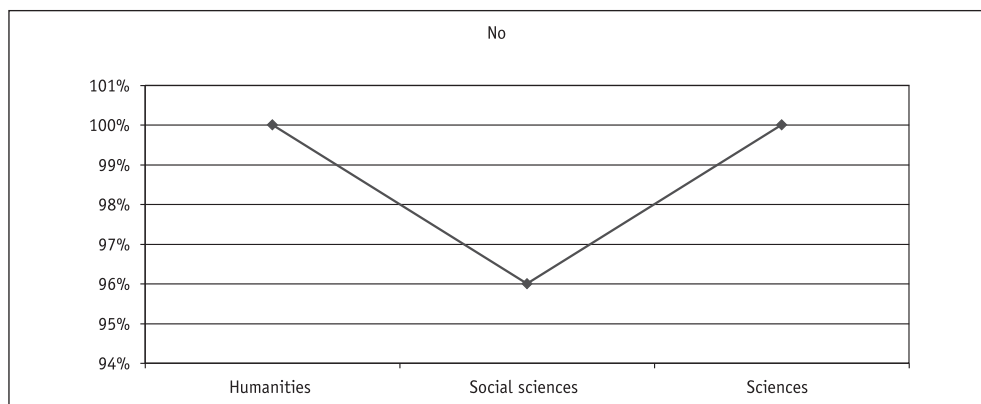


Figure 8: Have you changed your voting intention during this period, because of the information that you have received?



As we have seen, the students who knew most about the elections, were most likely to vote, and were most liable to change the party they would vote for after receiving information from different sources in the course of the academic year, were the students from the Schools of Law and Communication (Social Sciences group). There may be several reasons for this:

- The curricula of these degrees include courses covering areas of political knowledge.
- In these courses, an attempt is made to awaken students' interest in political affairs.

In this, as has been shown above, knowledge plays an essential part in civic and political education, since people need a certain information background in order to participate – in fact, they need it more in political or civic issues than they would for other forms of participation.

Nevertheless, even though the intention to vote in the European election was higher among students from Law and Communication, participation in general was low, around 50%. We might account for this by recalling that civic and political education requires people to possess not only knowledge, but also participative skills and stable, favourable attitudes to participation. This may well be one of the challenges facing the university in the context of the European Higher Education Space: to prepare students to not only be competent professionals, but also citizens committed to the construction of a society that is shaped by the values of human rights and oriented towards the common good.

7. CONCLUSIONS

7.1. *Specific objective 1*

In general, university students in a Spanish University say they are interested in the results of the European elections. They feel that this is a good way of influencing society and politics, and think that voting in elections forms part of their responsibility as citizens.

They also maintain that they know the main functions of the European Parliament, and express an interest in gaining a deeper knowledge of European institutions.

7.2. *Specific objective 2*

As was to be expected, the percentage of students who knew that there would be elections to the European Parliament during the coming year increased as the election drew closer. However, the intention to vote did not change from September to March, with the same number of young people indicating their interest in participating. Throughout the study, only 50% of students indicated an intention to vote.

7.3. *Specific objective 3*

When the results are considered by area of study, it is evident that students from social sciences (Law and Communication) have the greatest knowledge of the European elections. In particular, they know when they are to be held and which main political parties will stand. Moreover, they are more likely to intend to participate. In second place we find students from the area of science (Medicine, Pharmacy and Nursing). Lastly, we find students from the humanities (Humanities, Education and Educational Psychology), who say that they know least about the European elections.

In all three areas, the students stated that they had not changed the party they would vote for after receiving information during the election campaign. Only 4% of the students from the area of social sciences said that they had done so.

Democratic participation in elections depends to a great extent on the information and knowledge that citizens have. On the one hand, political parties and their candidates have the responsibility to provide information. Through the media, they offer subjective information conditioned by their political orientation and their desire to attract votes. On the other hand, the EP, as a European

institution, is responsible for giving *neutral*, objective information to guide citizens when they use their vote (Maier and Tenscher, 2006). Nonetheless, in this triangle we might also include another agent, the university, whose aim is not to inform, but to encourage genuine formative action by conveying knowledge, promoting attitudes and enabling people to acquire skills. In harmony with its specific purpose, the university can provide appropriate technical instruction and professional training in order to contribute to the education of mature, reflexive, critical people, and awaken an interest in civic issues among university students. That is, the university has the responsibility to cooperate so that students become professionals with a solid background in their own subject, who are also critical and participative, capable of giving a reflexive and committed response to political and social problems (Llano, 2003). Nevertheless, citizenship education is not the prerogative of the university alone; schools and, above all, the family, are key agents of civic and political education. Thus, citizenship education has been included as a subject (compulsory or transversal) in school curricula in the different member-states as well as in the EU as a whole (Eurydice, 2005). Civic education should not begin at university; rather, it should be an extension of the education received at preceding levels in the system.

In this context, we could conclude by saying that disenchantment with politics is a problem that is social and educational in origin. From the educational point of view, reflexive critical knowledge of the socio-political reality of Europe would foster political participation and the responsible exercise of the right to vote. This approach underlies the European Space for Higher Education, which emphasizes the European dimension of university education (cfr. the Leuven/Louvain-la-Neuve Declaration, 2009 and the Bologna Declaration, 1999); in its European dimension, such education is to address the civic and political education of university students, among other things. Moreover, the opportunities for mobility envisaged for Europe (Eurydice, 2009a, 119 and 2009b, 43-56) presupposes the emergence of professionals who are aware of their responsibility as citizens committed to building a common Europe for all. The achievement of this objective begins with social participation and, in particular, involvement in the election of national and European political representatives. To be a European citizen and a professional working in Europe connotes participation in its development. Thus, civic and political participation is indispensable (cfr. the Leuven/Louvain-la-Neuve Declaration, 2009).

To conclude, it may be said that the social-political participation of university students may be fostered in a wide range of educational contexts within the


university system as such (Naval et al., 2010). Whatever the field or area or subject may be, the fostering of civic commitment that is reflected in social and political participation is both possible and necessary. This position is imbricated in a wider context, echoing what has come to be known as the third mission of the university.

BIBLIOGRAPHY

- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2009, 28-29 April). Leuven and Louvain-la-Neuve. http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (available April 2010).
- European Commission (1999). *The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education*. http://ec.europa.eu/education/index_en.htm (available April 2010).
- European Commission. DG Communication. http://ec.europa.eu/dgs/communication/index_en.htm (available April 2010).
- European Commission. DG Communication (2009a). *Elecciones Europeas de 2009. Eurobarómetro estándar (EB 71): enero-febrero de 2009. Primeros resultados: tendencia media europea y principales tendencias nacionales* http://ec.europa.eu/public_opinion/ep_en.htm (available April 2010).
- European Commission. DG Communication (2009b). *Elecciones Europeas de 2009. Eurobarómetro del Parlamento Europeo (EB estándar 71): primavera de 2009. Síntesis analítica* http://ec.europa.eu/public_opinion/ep_en.htm (available April 2010).
- European Commission. DG Communication (2009c). *Europeans and the 2009 European Elections. Eurobarometer 71. Results of Spain:* http://ec.europa.eu/public_opinion/ep_en.htm (available April 2010).
- European Commission. (2008). Information and Communication strategy of DG Communication for the 2009 European Elections. Paper presented in the *Networking European Citizenship Education Networking for the European Parliament Elections 09. Projects-Partners-Perspectives* www.bpb.de/nece. Strasbourg, 11-13 June 2008. <http://www.bpb.de/files/G3DVG5.pdf> (available April 2010).

- European Commission. DG Communication (2004). *Flash Eurobarometer 162. Post European elections 2004 survey* http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/FL162en.pdf (available April 2010).
- Eurydice (2009a). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2009b). *La educación superior en Europa 2009: Progresos en el proceso de Bolonia*. Brussels: European Commission.
- FORBRIG, J. (Ed.) (2005). *Revisiting Youth Political Participation: Challenges for Research and Democracy Practice in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- FRANKLIN, M. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Elector Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLANO, A. (2003). *Repensar la Universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- MACEDO, S. et al. (2005). *Democracy at Risk*. Washington D.C: Brookings Institute.
- MAIER, M. and TENSCHER, J. (eds.). (2006). *Campaigning in Europe-Campaigning for Europe. Political Parties; Campaigns; Mass Media and the European Parliament Elections 2004*. Berlin: Lit.
- MATEOS, A. (2008). La participación electoral de la juventud europea. El caso de las elecciones al Parlamento Europeo de 2004, *Revista de Juventud*, 81, pp. 179-195. Número monográfico *Jóvenes y participación política: investigaciones europeas*. Benedicto, J. y López Blasco, A. (Coords.). Available on <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1984987619> (accedido abril de 2010).
- NAVAL, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *service learning y campus compact*. En Martínez, M. (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-79). Barcelona, Octaedro / ICE –UB. Educación Universitaria.
- NAVAL, C., GARCÍA, R., PUIG, J., SANTOS, M.A. (2010). La formación ético-cívica de los estudiantes universitarios y su compromiso social. IV Ponencia del XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Formación y participación de los estudiantes en la Universidad*. Universidad Complutense de Madrid. 21-23 de Noviembre de 2010.

- PRINT, M. and MILNER, H (eds.) (2009). *Civic Education and Youth Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers
- SAHA, L. J., PRINT, M. and EDWARDS, K. (eds.) (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- UGARTE, C. y NAVAL, C. (2008). Jóvenes, democracia y participación política. *Juventud solidaria*, Cooperación Internacional, Año 12, nº 14, 31-36.



II. MEDIOS DE COMUNICACIÓN, REDES SOCIALES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

Infancia y pantallas. La alfabetización mediática para una nueva ciudadanía

José Ignacio Aguaded-Gómez

director@grupocomunicar.com

Universidad de Huelva

Resumen: Los medios y las tecnologías de la comunicación están provocando un tremendo impacto en la cultura, en el ámbito social y en el contexto educativo. En educación, este cambio no sólo afecta a los medios, materiales y recursos que se emplean en la enseñanza, sino también a la propia conceptualización de lo que es la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta tesitura nos preguntamos por el sentido de la relación entre los medios y la educación, puesto que es palpable su incidencia en los valores y en la socialización de las personas, tarea, por otra parte, encomendada a los centros educativos. Planteamos en este capítulo la necesidad de planificar y proyectar una educación para el conocimiento de los nuevos lenguajes de los medios y las tecnologías de la información y comunicación en el contexto de una sociedad cada vez más mediática para indagar y reflexionar cómo la educación en general, y la enseñanza en particular, han de responder al papel central que los medios de comunicación juegan en la vida de los chicos y chicas. Sugerimos, finalmente, que la integración curricular de los medios de comunicación, la educación en medios de comunicación, se considere un ámbito de estudio para la educación de la “competencia comunicativa”.

Palabras clave: Medios y tecnologías de la comunicación, educación en los medios y tecnologías de la comunicación, competencia comunicativa.

Abstract: Media and new Communications Technologies are having a tremendous impact on culture, the social environment and the educational framework. In education, this change not only affects the media, materials and resources employed in teaching, but also the very conceptualization of schooling and the teaching-learning process. Under

these circumstances we search for the meaning of the rapport between the media and education –a task shared with educational centres– due to the fact that we see a palpable impact on the values and the socialization of people. In this area, we see the need to plan and project a type of education targeted towards the learning of the new languages of media, information and communication technologies to fit the needs of an increasingly media-reliant society. Research is needed to observe how education in general, and teaching in particular, should respond to the central role that the media plays in the lives of young people. Lastly, we suggest that the curricular integration of the media and media education be considered within the field of study of “communicative competence”.

Keywords: Media and Communication Technology, Education in Media and Communication technology, communicative competence.

1. INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación están provocando un tremendo impacto en la cultura y en el ámbito de lo social, con lo cual no es gratuito afirmar que también en el contexto educativo se deja sentir. Y no sólo en lo que respecta a las modificaciones que afectan a los medios, materiales y recursos que se emplean en la enseñanza, sino también a los cambios que se generan en la propia conceptualización de lo que es la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación se halla sumida en una espiral de incertidumbre e interrogantes para las que es difícil encontrar respuestas debido a la sobredosis de cambios y avances en los modelos y valores que perduraban desde los inicios de la institución educativa.

La educación debe ser para el progreso y el avance, pero ocurre que éstos siempre llegan tarde a las escuelas y necesitan mucho tiempo para admitirse. Así, en nuestros días los medios y las tecnologías de la información y comunicación disputan el terreno a los saberes y estrategias centrados en el profesor garante de la ciencia. Los medios arrastran información, las tecnologías nos permiten difundirlo, transformarlo, ampliarlo, simplificarlo, generan ambos, en definitiva, conocimiento. En esta tesitura nos preguntamos por el sentido de la relación entre éstos y la educación, puesto que es palpable su incidencia en los valores y en la socialización de las personas, tarea, por otra parte, encomendada a los centros educativos.

El nuevo contexto educativo exige una figura distinta de docente, sobre todo si nos situamos en el plano de la comunicación, del intercambio de ideas y experiencias, cuyos rasgos superen la función transmisora para completarla con una dimen-

sión más dinámica como formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, en definitiva como ha señalado Martín Barbero (1999, 13-21), “memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación”.

Planteamos en este capítulo la necesidad de planificar y proyectar una educación para el conocimiento de los nuevos lenguajes de los medios y las tecnologías de la información y comunicación en el contexto de una sociedad cada vez más mediática para indagar y reflexionar cómo la educación en general, y la enseñanza en particular, han de responder al papel central que los medios de comunicación juegan en la vida de los chicos y chicas.

Sugerimos, finalmente, que la integración curricular de los medios de comunicación, la educación en medios de comunicación, se considere un ámbito de estudio para la educación de la “competencia comunicativa”. De manera más concreta, se aboga por la superación de la visión excesivamente tecnológica e instrumental, que fruto de las modas y lo atractivo de los avances tecnológicos, a menudo confunde y distorsiona las inherentes características y cualidades que los medios tienen de cara a la educación. De esta manera, se apunta no sólo una conceptualización de la educación en medios de comunicación, sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya, así como sus modalidades de integración curricular. Tales ideas permitirán, desde la educación, ir rentabilizando las bondades del uso de los medios y las tecnologías en el ámbito educativo.

2. EL CONTEXTO DIDÁCTICO EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Podemos hablar de una nueva era de conocimiento, la del “pensamiento visual”, ya que los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen el escenario decisivo de la socialización. Consecuentemente, el modelo didáctico predominante en nuestras aulas no responde a las necesidades y expectativas que la sociedad demanda y solicita de la educación. El marco habitual de nuestros centros escolares se caracteriza, con tímidas excepciones, por el predominio absoluto de la transmisión de contenidos conceptuales, centrada en el profesorado, la pasividad y acriticidad de los alumnos, la evaluación sumativa y final exclusivamente de conceptos, unido a una encorsetada organización escolar, con escasa flexibilidad de horarios, con nula movilidad de espacios, con una fragmentación en compartimentos estanco de las disciplinas... (Aguaded,

2001, 52). Aquí los medios y tecnologías de la información y de la comunicación apenas sí tienen cabida, salvo en un uso esporádico y asistemático. La presión del cambio tecnológico, sin embargo, ha provocado crisis y contradicciones: “reformas, malestar docente, insuficiencia de recursos, desmotivación de los estudiantes, desorientación, incertidumbre...”, más que nada ha propiciado un estado de opinión, independientemente de que los centros educativos y los docentes “se hayan actualizado desde el punto de vista técnico” (Pérez Tornero, 2000, 36).

La educación se ha visto “asediada” por el impacto de los medios y de las tecnologías en cuanto a su valor como institución garante del saber y, de alguna manera, incluso se la ha relevado de ese estatus de autonomía, situándose ahora en un momento en el que si quiere no perder su anclaje en el tiempo, ha de reconocer las profundas dependencias que debe contraer con los nuevos lenguajes y formas de transmisión. Puesto que ya no es tan claro que sea la única garante de los valores y modelos, hemos de empezar a tomar conciencia, superando posturas más o menos apocalípticas, de que tales valores y modelos provienen de los que imperan en la televisión, el cine, la publicidad o Internet, con la paradoja de que, incluso, la mayoría de las veces no hay coincidencias entre lo que la escuela ofrece y lo que se toma como referente de los medios, al contrario existe una amplia divergencia.

Si en el contexto de la pedagogía transmisiva, que domina nuestro panorama educativo, los medios no son más que auxiliares que complementan la función informativa de los profesores y amplían el campo de conocimientos –conceptuales– a través del apoyo del lenguaje audiovisual, nada más lejos de lo que pretendemos en lo que tratamos de definir como un nuevo contexto educativo. Nuestra propuesta va más allá, ya que consideramos que lo que se requiere es la integración de los nuevos lenguajes audiovisuales, de la informática... respondiendo a las necesidades y competencias que nuestro tiempo suscita.

En consecuencia, el modelo educativo que nos parece más acertado se debe fundamentar en una teoría crítica de la enseñanza que, frente a los estilos tecnicistas y pragmáticos que han imperado, fomente el “aprendizaje experiencial reflexivo” y supere la educación bancaria, que decía Freire, o el depósito de conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos. Se trataría, en definitiva, de formar alumnos competentes en el uso de los nuevos lenguajes y consecuentemente, más críticos y creativos con su entorno, conscientes de su realidad, capaces de actuar libre, autónoma y juiciosamente. En este contexto el papel de los medios de comunicación es crucial.

De cualquier forma, no es posible plantearse el uso de los medios, sin analizar previamente el marco referencial, teleológico y didáctico que éstos van a tener en el contexto educativo y de ahí nuestro interés en insistir en que el primer paso para una integración efectiva ha de ser el análisis del contexto social, caracterizado por un consumo masivo de los mismos, al tiempo que por un escaso conocimiento racional de sus códigos y lenguajes. Es evidente, pues, la necesidad de plantear propuestas didácticas que permitan una intervención consciente para “alfabetizar” a los chicos y chicas de hoy como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información, con plena conciencia de uso y con potencialidad para su utilización crítica y creativa, esto es, para el desarrollo de su competencia comunicativa conforme a las situaciones e intercambios comunicativos generados en la sociedad en que viven. De esta manera se solventaría la profunda paradoja de que, pese al consenso sobre la importancia de los medios en la sociedad y su influencia en la población infantil y juvenil de hoy, no existe una intervención sistemática para su presencia en la enseñanza y en el contexto escolar.

El contexto educativo que surge en este mundo que llamamos global demanda una integración de los medios que acerque el proceso de aprendizaje al modelo investigativo, pues pensamos que, frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, los medios favorecen la investigación de la realidad por el propio alumno, que aprende en el propio proceso de descubrimiento como investigador y protagonista. En este contexto educativo que hemos presentado los medios y las tecnologías pueden abordarse desde la perspectiva de auxiliares didácticos, como ámbitos de conocimiento, o lo que más nos interesa, como lenguajes para la expresión, la producción y, en definitiva, la comunicación.

3. LA EDUCACIÓN CRÍTICA PARA LA COMUNICACIÓN

Los medios y las tecnologías de la información y comunicación constituyen modos de apropiación de la realidad, del mundo y del conocimiento. Sus lenguajes están modelando nuevos estilos cognitivos y estructuras mentales como otras formas de comprensión y aprehensión de la realidad. En consecuencia, es necesario, más bien imprescindible, que las instituciones educativas asuman la tarea de la alfabetización en estos nuevos lenguajes. Más aún, desde la perspectiva de la enseñanza de la comunicación no debe dejarse pasar esta oportunidad para que el desarrollo de la competencia comunicativa sea completo y se preste atención a los lenguajes de la persuasión. Coincidimos con Greenaway (1993, 43) en que la comunicación no está restringida al lenguaje hablado y escrito y por tanto “la enseñanza de los medios audiovisuales de-

bería integrarse a través del currículum, de modo que *leer* y *escribir* mensajes visuales fuera una destreza coherente, que los estudiantes considerasen tan relevante para sus vidas como la lectura y la escritura del lenguaje verbal”.

En este sentido, las intenciones que nos parecen más acertadas a la hora de plantear una educación crítica con los nuevos lenguajes irían encaminadas a que los alumnos sean capaces de codificar y decodificar mensajes y atender al proceso de producción desde una perspectiva social, estética, política y económica. En consonancia con lo anterior, la educación crítica en los nuevos lenguajes atenderá a los diferentes modos en que los medios y las tecnologías de la información y comunicación representan la realidad, a las técnicas que utilizan para crear y mediar en conocimiento social y a las ideologías que impregnan sus representaciones. Se trataría, en definitiva, de estimular la autonomía crítica y la motivación del alumnado, utilizar una metodología investigadora hacia la comprensión y aunar el trabajo analítico con el práctico (Masterman, 1993, 25).

La educación crítica en los nuevos lenguajes puede ser un instrumento muy eficaz para desafiar la desigualdad del conocimiento y poder que existe entre quienes fabrican la información y quienes la consumen inocentemente en este contexto de globalización que caracteriza y determina nuestro mundo. Por ello, integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo, al tiempo que sobre las formas que permiten recrearlo y “construirlo” son aspectos clave que en una educación integral de las personas han de estar presentes.

A modo de síntesis, y siguiendo las ideas de Masterman (1993, 16), la educación crítica en los nuevos lenguajes se justifica por:

1. El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
2. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.
3. El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.
4. La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
5. La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.

6. La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.
7. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

Por tanto, la respuesta a la problemática de las complejas relaciones de los niños y jóvenes con los medios de comunicación en un mundo globalizado consiste en la planificación y consolidación de una educación para el conocimiento de estos nuevos lenguajes en un contexto cada vez más mediático, desde una actitud investigadora y de reflexión que permita aumentar y completar las posibilidades de comunicación que requiere el mundo en el que vivimos y educamos.

En este sentido pueden plantearse como objetivos para esa educación crítica:

- Desarrollar la competencia comunicativa y mediática desde el conocimiento de los procesos de percepción y estrategias cognitivas que han de desarrollar los sujetos para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes audiovisuales.
- Conocer los sistemas simbólicos y los códigos del lenguaje audiovisual con los que transmiten y difunden la información y el sentido los medios y distinguirlos de otros aspectos más instrumentales y de soporte.
- Adquirir una visión comunicativa para el estudio del ámbito de los medios de comunicación que ponga el énfasis en la competencia comunicativa, es decir, en el fenómeno comunicacional que en nuestra sociedad actual está adquiriendo una especial dimensión mediatizado por lo tecnológico.
- Potenciar la educación en medios de comunicación como ámbito de contenido que como eje transversal del currículum ha de estar presente en todos los niveles y áreas curriculares para la cualificación en la comprensión e interpretación de los nuevos medios y tecnologías.

4. LA EDUCACIÓN EN MEDIOS COMO ÁMBITO DE APRENDIZAJE

Aunque en todos los períodos de la historia el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios y recursos del mundo contemporáneo han hecho que esta actividad tan específica del género humano se haga especialmente singular en la actualidad. Primero, los medios de comunicación de masas (cine, radio, televisión...) y desde las dos últimas

décadas del siglo XX, las nuevas tecnologías de la comunicación telemática, han destruido los conceptos tradicionales de tiempo y espacio con la posibilidad de la navegación a través de la información y la interactividad.

La invención de la imprenta por Gutenberg en 1445 fue la primera gran revolución de la época moderna, que generó una cultura escrita de carácter universal y de elite que puede considerarse la primera difusión masiva de la información. En el siglo XX, la radio, en los años veinte, supuso una nueva revolución basada en la cultura auditiva de masas, seguida por la de las imágenes televisivas que transformó nuevamente el panorama social en los años cincuenta. Ambas revoluciones, de índole menos elitista, propiciaron el surgimiento de otras formas de cultura y contribuyeron a, la difusión y universalización de la misma. La televisión, de forma más contundente, se ha revelado como una extraordinaria y poderosa arma de poder consiguiendo modificar costumbres y hábitos culturales y conformando un modelo globalizador. Después, el uso masivo de los ordenadores puede considerarse la cuarta revolución comunicativa. A partir de los ochenta y ya en el siglo XXI se sitúa la revolución de los multimedia, en donde convergen las funciones del teléfono, la televisión y los ordenadores en una sola tecnología que ha logrado la comunicación instantánea mediante la transmisión de imágenes, datos y voces. Se está creando la cultura cibernética, que es la primera cultura realmente universal en la historia del hombre. La última de las revoluciones de nuestro siglo consolida el “lenguaje total”.

Los avances de los medios y las tecnologías en una sociedad marcada por la transición del cambio de siglo han facilitado el progreso y el desarrollo de ésta. Sin embargo, en la mayoría de los casos el acceso a la información, la distribución de la misma, sus contenidos y sus fuentes, ponen de manifiesto el desconocimiento de gran parte de la población del lenguaje, la técnica y el discurso de estos medios. Los niños y jóvenes –nacidos en la era de la tecnología de la información– estructuran su modo de aprender y conocer de modo distinto a las generaciones precedentes, y ello se debe al impacto de los medios y las tecnologías, a sus esquemas simbólicos y a una percepción que cada vez es más visual.

De ello se deriva la necesidad de la formación de las personas en el consumo inteligente de los medios y de las tecnologías –sus lenguajes, técnicas y discursos–, para evitar que sean grupos minoritarios los que controlen y supervisen la información y su difusión y para contrarrestar el efecto del impacto de los medios y su consumo inconsciente y el desequilibrio que de forma cada vez más acusada se genera entre los que conocen y dominan estos códigos y pueden acceder fácilmente a la información y los que no.

La relevancia social de la información y su escasa presencia en los contenidos escolares constituye una contradicción. En este sentido, la educación en medios tiene sentido ante el número cada vez mayor de horas de consumo de cualquier niño o joven de hoy en cine, radio, televisión, revistas, ordenadores, publicidad, vídeos.... Pero ello no es sólo la nota más distintiva y, hasta cierto punto preocupante, de la sociedad, sino, cómo la experiencia personal depende de los medios y está saturada de los mismos o, cómo la información se ha convertido en un bien de consumo y, por tanto, ha generado el desarrollo de corporaciones y empresas que controlan los sistemas, tecnologías y la distribución de la información, además de vehicular las percepciones e ideas, las visiones del mundo que estiman como principales construyendo una realidad ficticia y moldeando las conciencias. De este modo, la manipulación se aúna con la distribución de la información y los medios influyen en todas las áreas de la sociedad, pero sobre todo en lo político y en lo económico.

Por lo tanto, la educación en medios se explica por la necesidad de fomentar el conocimiento crítico y creativo de los medios de comunicación. Esto se concreta en aspectos como:

- El conocimiento y análisis de las producciones mediáticas en sus diferentes tipos, géneros, códigos y estructuras, así como en sus significados denotativos y connotativos, estableciendo ideologías y valores y sus consiguientes interacciones.
- El significado de los textos, pero de manera más específica el significado que otorgan los receptores: múltiples significados del texto, los valores y sesgos implícitos en esos significados, las elecciones y selecciones.
- La propia producción de los textos mediáticos: cómo se ha producido un texto, quiénes lo han producido, por qué, en qué circunstancias y en qué contexto, etc.

La educación en medios debe facilitar el conocimiento, las estrategias, destrezas y actitudes necesarios para la lectura de estos textos de forma personal y crítica, a la vez que las respuestas activas a los mismos. Lo que interesa conocer es cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben. Se trata de conocer los nuevos lenguajes de la comunicación que incorporan nuevos códigos de lectura, de comprensión e interpretación, que van más allá de la suma del lenguaje escrito con el

visual, y que suponen por ello una auténtica revolución comunicativa, al aportar una nueva codificación de la realidad, más allá de los propios medios. Engloba también el conocimiento de todo el conjunto de tecnologías de la información y la comunicación que progresivamente van sumándose a la vida diaria, gracias al impresionante avance de las ciencias.

La educación en medios de comunicación genera nuevos modos de aprendizaje acercando éste a la realidad cotidiana, rompiendo la distancia entre lo que la escuela enseña y lo que los niños y jóvenes viven en sus hogares y en la calle. Desde esta perspectiva es más fácil comprender los problemas cruciales de la sociedad y elaborar un juicio crítico sobre ellos a partir del trabajo con los medios. La integración de los medios en los objetivos y contenidos de la enseñanza fomenta no sólo capacidades intelectuales, sino también relaciones interpersonales, valores, actitudes, normas, procedimientos, así como la inserción en el mundo social, además de que conecta con los intereses, los conocimientos y las ideas previas de niños y jóvenes, cuyas experiencias e ideas proceden en su mayor parte de los medios.

La educación en medios de comunicación no puede reducirse al uso de los medios en cuanto tecnologías auxiliares al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, por muy interesantes y didácticas que éstas puedan ser, o por lo mucho que motiven y faciliten este proceso, ni tampoco es posible entenderla como una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales. Su sentido y finalidad ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

5. LA ALFABETIZACIÓN EN MEDIOS

La alfabetización se entiende, en su concepto más tradicional, como la utilización y manipulación formal de procedimientos para codificar y decodificar cualquier tipo de texto, fundamentalmente escrito. De forma más completa puede definirse como la capacidad de poderse enfrentar con competencia a diferentes situaciones de comunicación e interrelación en el grupo o la sociedad y actuar de manera eficaz y autónoma. La alfabetización no puede simplificarse en el conocimiento y manejo de las destrezas básicas lectoescritoras (hablar, escuchar, escribir, leer) en una sociedad como la actual. De ahí que sea preciso considerar la alfabetización en medios o audiovisual, ya que los aprendizajes de nuestra época, están en clave audio-

visual. La mayoría de las veces los contenidos de estos aprendizajes tienen su origen en los medios y las tecnologías, en los mensajes de la televisión, la publicidad, Internet... Los jóvenes de todo el mundo ven prácticamente de la misma forma, ven las mismas series de televisión, escuchan la misma música, comen hamburguesas o pizzas y beben coca cola. ¿Sería esto posible si no lo hubieran percibido a través de los medios?

En este sentido, se hace imprescindible saber descifrar los sistemas que los estructuran, sus signos y claves de interpretación, para hacer una lectura comprensiva, racional e inteligente de los mensajes audiovisuales que constituyen esta nueva forma de expresión y gestión del saber, que va restando cada vez más campo a la expresión exclusivamente verbal.

En este sentido hay que tener en cuenta que en la actualidad los textos son muy variados y diversos y requieren procedimientos diferentes para su correcta comprensión, no sólo los que habitualmente se enseñan en las escuelas que fundamentalmente preparan para el acceso a la información y para la aplicación práctica, mientras que apenas se orientan a la reflexión crítica y creativa. Esto último es muy importante si tenemos en cuenta que en la mayoría de las sociedades actuales los sistemas democráticos demandan ciudadanos con capacidades y competencias críticas para reflexionar y convertir su propia experiencia, su pensamiento en nuevas propuestas, es decir, en conocimiento. La sociedad actual se expresa con múltiples lenguajes que hay que aprender a decodificar, de igual modo que se hace con los códigos verbales. Este aprendizaje es social y colectivo, en un contexto específico en el que hay muchos condicionantes para la interpretación. Por todo esto la alfabetización audiovisual se puede definir como el conocimiento de los distintos lenguajes que se emplean en los diferentes textos que difunden y ofrecen los medios para poder codificar y decodificar (leer y escribir), es decir, analizar los mensajes de éstos, para un eficaz y racional desarrollo del aprendizaje y de la cultura.

La alfabetización audiovisual se complica y debería completarse o ampliarse su significado atendiendo a las exigencias de la sociedad de los últimos años en la que lo digital está proporcionando un sentido multidimensional a la información y a la comunicación. El auge y la difusión de la informática, el despegue de la Red ha dado entrada a una multiplicidad de signos y lenguajes. La cultura necesita ser interpretada desde múltiples perspectivas posibles porque se ha multiplicado la información generándose una sensación de que el conocimiento es cada vez más inabarcable. Por un lado, se producen distintas formas de expresión en las que convergen lenguajes y formatos (textos verbales, sonidos, gráficos, imágenes fijas y en

movimiento que al digitalizarse pueden ser transformados, combinados, estructurados, recreados...); por otro, se disfruta de una mayor facilidad para la transmisión de las informaciones y el conocimiento, al mismo tiempo que se puede acceder a éste de manera inmediata y en tiempo real.

La alfabetización digital ampliaría el concepto de alfabetización audiovisual para extender el desarrollo de las competencias mediáticas, es decir de codificación y decodificación de los lenguajes que se emplean en los distintos tipos de texto (muchos de ellos hipertextos, multimedia) en un contexto cultural en el que el conocimiento se percibe y construye a través de fuentes muy variadas, cada vez más digitalizadas, en red, sin fronteras y a una velocidad de vértigo. No se trata sólo de adquirir conocimientos sin más, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan la integración, la reestructuración, la asimilación para la propia producción que, en definitiva, es la mejor manera de crear y generar el conocimiento.

6. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La educación en medios de comunicación no puede reducirse al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, por muy interesantes y didácticas que éstas puedan ser, o por lo mucho que motiven y faciliten este proceso, ni tampoco es posible entenderla como una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales. Su sentido y finalidad ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

Concretamente, la educación en medios de comunicación, en el marco de una enseñanza de calidad, tendrá que definirse atendiendo a:

- Las expectativas que los niños y jóvenes tienen en cuanto a los medios. No se trata tanto de defenderlos de ellos, ya que aunque es cierto el uso y abuso indiscriminado que se hace de los mismos, no se deben obviar las enormes ventajas de su expresión y comunicación.
- El análisis del contenido y la relación que mantiene el sujeto receptor con los medios de comunicación, de manera que se pueda establecer una con-

frontación entre la propuesta cultural de los medios –como parte de la sociedad–, y las percepciones espontáneas que se puedan tener, para esclarecer con ello las convergencias y divergencias.

- La formación de personas que sean conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad y sean capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación.
- Una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada que promueva una actitud crítica, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y función que los medios representan y además incentive las capacidades y actitudes de los alumnos.
- Una concepción globalizada del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa.

La UNESCO, en 1979, establecía una definición que se ha considerado como el patrón de referencia para este ámbito de conocimiento: “Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación” (Unesco, 1984, 8).

En nuestro contexto, la educación en medios de comunicación se ha definido como “la educación de los niños y niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios de comunicación” (Bernabeu, 1994, 137), de manera que en el centro se desarrolle una verdadera “cultura comunicativa”.

Los destinatarios pueden ser:

- Los maestros y profesores de todos los niveles del sistema educativo y de todas las especialidades curriculares.
- Los niños y jóvenes, expuestos diariamente a una “dosis” audiovisual considerable, sin conocimiento ni análisis de estos nuevos códigos de interpretación y expresión del mundo.

- Los grupos y responsables comunitarios (educadores, animadores, asociaciones, etc.), preferentemente de ámbitos populares.

Por último, si bien hay un gran consenso mundial, tanto en la necesidad de poner en marcha programas de educación para la comunicación, como en los objetivos y metodologías, hay en cambio una gran variedad de denominaciones para titular esta importante parcela curricular.

El término “educación para los medios” se emplea actualmente en Iberoamérica. Como objeción al mismo, cabe señalar que, en un estricto sentido, la palabra “medios” en castellano es excesivamente amplia en el ámbito general e incluso a escala docente, recogiendo otros recursos didácticos ajenos a la comunicación social.

En los últimos años se ha utilizado con frecuencia el término “educación en materia de comunicación”, recogiendo explícitamente el título de la traducción al castellano del libro de la UNESCO (1984): “education aux médias”, traducido por la propia Organización en el mismo año. Aunque la denominación está ya asentada, tiene como principal *handicap* la amplitud del concepto de “comunicación” que al igual que “medios” en solitario hace referencia a otras muchas realidades, además de la comunicación social y sus medios de transmisión. Como variante se encuentra el de “educación para la comunicación”, que mantiene la misma amplitud semántica, pero dando en sí cabida a la educación en los medios de comunicación. Hay otras denominaciones que en las últimas décadas han ido imponiéndose con mayor o menor asentamiento, vinculadas a la especificidad de ciertas corrientes.

El término que nos parece más genérico, “educación en medios de comunicación”, recoge, mejor que ningún otro, la traducción de la acepción que tiene en otros países la palabra inglesa “media”. Además, consideramos que la preposición “en” es la que mejor define el sentido de la inclusión de los medios de comunicación con una finalidad crítica en la enseñanza, frente al sentido finalista (y consideramos también simplista) de la preposición “para”.

7. ENFOQUES PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LOS MEDIOS: LA TRANSVERSALIDAD

La inserción curricular de la educación en medios de comunicación presenta diferentes alternativas como reflejo de las distintas corrientes y tradiciones. En síntesis, se defiende por un lado la opción de una asignatura independiente y en igual-

dad de condiciones con el resto de las materias curriculares, y en otra línea el tratamiento transversal, justificando la necesidad de la interdisciplinariedad, en la que los medios exceden las áreas disciplinares tradicionales.

Una enseñanza específica sobre los medios no tendría un impacto efectivo si sus métodos no se introducen en todas las otras disciplinas y no influyen en el análisis de los productos mediáticos. Sin embargo, coincidimos con Masterman (1994, 65-66) en que el estudio de los medios como disciplina específica “presenta enormes ventajas”, ya que hay razones imperiosas que han llevado a los especialistas a pensar que la integración curricular de disciplinas específicas sobre la educación en los medios es la mejor manera de afianzar la educación para la comunicación, en los niveles de enseñanza superiores, mientras que en educación primaria la opción más válida parece ser su integración interdisciplinar.

De manera más concreta, el panorama de la educación en medios de comunicación y las posibilidades de integración de los medios dentro del currículum escolar puede presentarse desde tres enfoques diferenciados (Area, 1995, 15):

- Área o asignatura independiente equiparable al resto de las materias del currículum, con espacios propios para su estudio, a menudo como una asignatura de segundo orden y en conflicto con otras asignaturas por sus metodologías más innovadoras.
- Contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas. De esta forma se rompe el planteamiento global de la comunicación y en la mayoría de los casos los medios se reducen a su vertiente de auxiliares y recursos didácticos, con lo que la función que consideramos más genuina, de análisis de la comunicación contemporánea desde una vertiente activa, esto es, crítica y lúdica, se pierde. Además, esta integración parcial depende siempre de la específica preocupación del profesorado por esta área de conocimiento.
- Tema transversal a lo largo de todo el currículum. La administración educativa española, en los procesos de las reformas educativas, ha apostado decididamente por la inclusión de la educación en medios en los diseños curriculares del Ministerio y en los de la mayoría de la Comunidades Autónomas. Tanto los objetivos de etapas y ciclos, como los de las distintas áreas recogen implícita y explícitamente –aunque de una manera muy desigual– la necesidad del uso de los medios de comunicación como nuevos contenidos relevantes, como lenguajes de comprensión e interpretación de la realidad y

como nuevos medios al alcance de la mano. Sin embargo, la educación en medios de comunicación no aparece formalmente como un área transversal, junto a los otros ámbitos reconocidos como tales, esto es, la educación ambiental, la educación del consumidor, la educación para la paz, etc.

La inclusión o no de la educación en medios de comunicación como eje transversal del currículum refleja un modelo concreto de concepción de la enseñanza, así como un tipo definido de conceptualización del uso didáctico –global o parcial– de los medios de comunicación en el aula.

El tratamiento de los medios de comunicación, para el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana, no se limita sólo a contenidos informativos o conceptuales, sino que debe estimular y atender, puesto que sus características lo facilitan, con una dinámica didáctica adecuada y centrada en el alumno, la motivación, los valores, la interculturalidad, el pensamiento crítico, la actitud investigadora, la interdisciplinariedad y el descubrimiento y la creación de sus propios mensajes de respuesta al medio.

8. METAS Y FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Si partimos de la base de que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una planificación, es evidente la necesidad de justificar cuáles son los objetivos de la integración curricular de los medios, admitiendo que las aspiraciones de la educación en medios de comunicación no pueden ser esencialmente conceptuales, sino más bien actitudinales y valorativas.

El aspecto clave que justifica la educación en medios es el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica del alumno y para ello habrá que favorecer una toma de conciencia ante los medios, que facilite esa necesaria distancia para apreciar los mensajes de estos. En consecuencia la tarea verdaderamente importante y difícil del profesor de medios será fomentar en sus alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica suficientes para que puedan aplicar sus juicios de valor. Por tanto los objetivos irán encaminados a:

- Descubrir los mecanismos, simbolismos y estrategias que emplean los medios para construir la realidad y seducirnos.
- Seleccionar y descubrir las intenciones ocultas y valores que los medios, con una aureola de transparencia, transmiten.

- Identificar y comprender las principales funciones y propósitos de los medios, especialmente, la información, la formación y el entretenimiento.
- Conocer el funcionamiento de los medios, el modo en que se constituyen como industrias culturales, los intereses y poderes asociados y su papel en la sociedad.
- Desarrollar la creatividad, la innovación y la cooperación, utilizando la expresión y comprensión de los medios como nuevos lenguajes de comunicación.
- Utilizar técnicas de investigación y documentación, mediante la búsqueda, selección, e interpretación de la información.
- Educar para el pluralismo y la tolerancia, a través del contacto con la diversidad de culturas, de expresiones y de formas de vida, y, al mismo tiempo, proporcionar una visión de la vida.
- Introducir una metodología participativa en el aula con múltiples recursos, estableciendo cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y líneas de cooperación e intercambio con el exterior.
- Crear espacios educativos que faciliten el aprendizaje, mediante el acceso a la información y a la producción de comunicación por parte de profesores y alumnos.
- Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios técnicos y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad.

En definitiva, la educación en medios deberá plantearse como una educación “multidimensional” que:

- Sitúe al alumno ante el proceso de la comunicación como emisor activo y como receptor crítico.
- Fomente la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes.
- Enseñe a decodificar sus códigos y a analizar críticamente sus contenidos.
- Enriquezca los criterios de juicio, aumentando su autonomía y distanciamiento ante los mensajes de los medios, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas.

- Favorezca la expresión y comunicación mediante el lenguaje audiovisual, con la creación y elaboración de productos mediáticos.
- Desarrolle la socialización y la participación, en una actitud de apertura, de plena libertad de expresión y de rechazo de todo adoctrinamiento desde los medios.

9. LOS CONTENIDOS DEL ÁMBITO DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

El proceso de enseñanza-aprendizaje que determina la educación en medios de comunicación requiere una selección de contenidos acorde con un modelo de aprendizaje en el que la recepción, la reflexión y la acción/respuesta sean los ejes fundamentales, de tal manera que las tres grandes dimensiones en las que se han de delimitar los contenidos de los medios sean: la recepción, su análisis y el desarrollo de destrezas comunicativas y expresivas.

Considerar los medios como simples instrumentos tecnológicos facilitadores de la enseñanza, nos aleja de los modelos conceptuales que establecen como elementos clave de la educación en medios de comunicación el estudio de la semiótica, la ideología, los contextos sociales de la producción y el consumo y el público destinatario, además del planteamiento de transversalidad. Ello supone una concepción reduccionista de la educación en medios de comunicación que ha traído consigo la separación artificial del uso de los medios (prensa, por un lado; y las llamadas “nuevas tecnologías”, por otro) sin permitir entrar en profundidad en una visión global de la comunicación y en las aportaciones de este eje transversal, como ámbito de conocimiento específico.

Sin embargo, parece claro, a la luz de las más recientes corrientes e investigaciones, que la educación en medios comprende unos nuevos lenguajes, con nuevos códigos de lectura, de comprensión e interpretación, que van más allá de la suma del lenguaje escrito con el visual, y que suponen por ello una auténtica revolución comunicativa, al aportar una nueva codificación de la realidad, más allá de los propios medios. En consecuencia, engloba necesariamente también todo el conjunto de tecnologías de la información y la comunicación que progresivamente van sumándose a la vida diaria, gracias al impresionante avance de las ciencias. Son estas tecnologías-punta las que sin duda han ido configurando este nuevo marco de conocimiento y estos nuevos lenguajes. Ahora bien, teniendo presente que los instrumentos materiales no son más que la base y los soportes, que responden a una

realidad mucho más compleja, pues su uso no tiene sentido si no es encuadrado dentro de un contexto más amplio, como es el de la comunicación del mundo moderno, con sus nuevos lenguajes y medios y su novedosa conceptualización de la realidad.

Por todo ello, una óptima propuesta de la educación en medios debe centrarse en:

- Las fuentes, los orígenes y los factores determinantes de las construcciones de los medios: ¿quiénes deciden que un hecho sea noticia?, ¿por qué interesan unas guerras o conflictos más que otros?, ¿por qué se bebe “coca cola” o se comen hamburguesas en todo el mundo?
- Las técnicas y los códigos empleados por los medios de manera predominante para convencer de la verdad de sus representaciones: rapidez, actualidad, color, movimiento, sonido, impacto e imagen.
- La naturaleza de la realidad construida por los medios y los valores implícitos en sus representaciones: engaño, espectáculo, belleza, lujo y estereotipos.
- Las maneras en que las audiencias leen y reciben las construcciones de los medios.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, J. I. (1994). La Educación en Medios de Comunicación: más allá de la transversalidad, *Comunicar*, 4, 111-113.

AGUADED, J. I. (1995). La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios de comunicación en el ámbito hispanoamericano. En Aguaded, J.I. y Cabe-ro, J. *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.

AGUADED, J. I. (1998). *Descubriendo la caja mágica. Aprendemos y enseñamos a ver la televisión. Guía Didáctica y Cuaderno de Clase*. Huelva: Grupo Comunicar.

AGUADED, J. I. (1999a). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.

- AGUADED, J. I. (1999b). *Educación para la competencia televisiva. Diseño, fundamentación y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- AGUADED, J. I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.
- AGUADED, J. I. (2001a). *Medios de comunicación en las aulas*. Huelva: Universidad de Huelva, Grupo de Investigación Ágora.
- AGUADED, J. I. (2002). *La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*. Murcia: KR.
- AGUADED, J. I. y CABERO, J. (Coords.) (2002). *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- AGUADED, J. I. y COTIN, S. (Dir.) (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- AGUADED, J. I. y PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (1999). La dimensión social de la televisión. Claves para comprender globalmente el medio televisivo, *Aula de Encuentro*, 3, 116-128.
- APARICI, R. (Coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre.
- AREA, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum, *Píxel-Bit*, 4, 5-19.
- BAZALGETTE, C. (1992). Key Aspects of Media Education. In Alvarado, M. et Boyd-Barrett, O. (Eds.) *Media Education: An Introduction* (pp. 199-219). London: British Film Institute/The Open University.
- BAZALGETTE, C., BEVORT, E. y SAVINO, J. (1992). *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris: UNESCO/CLEMI/British Film Institute.
- BERNABEU, N. (1994). Tratamiento transversal de la educación en materia de comunicación. En UNED: *Medios de comunicación y educación* (pp. 129-144). Córdoba: Centro Asociado.
- BEVORT, E. (1995). L'éducation aux médias: formation et pratiques des enseignements en France, *Communication*, 1 (16). Canadá: Université de Laval; 79-85.
- British Film Institute, CLEMI, UNESCO y Conseil d'Europe (1990). *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse*. Londres: BFI.

- CABERO, J. (1997). Más allá de la planificación en la educación en medios de comunicación, *Comunicar*, 8, 31-37.
- CENECA (1992). *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- CLEMI (1996). Ciudadano del mañana, en *Presentación del CLEMI* (hoja informativa). París: CLEMI, 1-4.
- Conseil de l'Éducation aux média (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse 1996*. Belgique : Fondation Roi Baudouin.
- DUNCAN, B. & otros (1989). *Media Literacy. Resource Guide*. Toronto (Ontario): Ministry of Education.
- Equip Contrapunt (1994). Los contenidos de la educación en materia de comunicación, *Comunicar*, 3, 167.
- FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MATILLA, A. (1993). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. En Aparici, R. (Coord.) *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 413-426). Madrid: La Torre.
- GONNET, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris: Armand Colin.
- HERNÁN, J. (1997). Hacia una cultura comunicativa, *Comunicar*, 8, 17-24.
- JACQUINOT, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias, *Communication*, 1 (16). Canadá: Université de Laval, 19-35.
- MARTÍN BARBERO, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo, *Comunicar*, 13, 13-21.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- MASTERMAN, L. et MARIET, F. (1994). *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- OEI (1997). Proyecto Iberoamericano de Medios de Comunicación y Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos, *Comunicar*, 8, 178.
- OROZCO, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: La Torre.

- PÉREZ TORNERO, J. M. (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En Pérez Tornero, J.M. (Comp.) *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 37-57). Barcelona: Paidós.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- PIETTE, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- PINTO, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Estudos do Ministério de Educação de Portugal, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- PUNGENTE, J. (1985). *Getting Started on Media Education*. London: Centre for Study of Communication and Culture.
- QUIROZ, T. (1992). Estrategias educativas. En CENECA (1992) *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 302-311). Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- TYNER, C. & LLOYD, D. (1991). *Media and you. An Elementary Media Literacy Curriculum*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- UNESCO (Ed.) (1982). *Education and the Media. Trends, Issues, Prospects: An International Symposium on Educating Users of Mass Media*. München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, German Commission for UNESCO.
- UNESCO (1984). *La educación en materia de comunicación*. París: UNESCO.

La alfabetización mediática en la nueva ley general audiovisual

Mercedes Muñoz Saldaña

mms@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: El texto de la recién aprobada Ley General Audiovisual, en vigor desde el 1 de mayo, incluye la alfabetización mediática en el apartado de los derechos reconocidos a los consumidores y atribuye la obligación de satisfacer este objetivo a las autoridades competentes en el ámbito, a escala nacional, al Consejo Estatal de Medios Audiovisuales. La alfabetización mediática pasó a un primer plano en la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales de 2007, derogada implícitamente por el artículo 34 de la Directiva 2010/13/UE, aunque su relevancia se ha incrementado con el objetivo de conseguir una ciudadanía europea activa de aquí a 2013. En cualquier caso, el marco normativo atribuye este derecho al conjunto de los ciudadanos y no exclusiva o principalmente a colectivos como menores, profesores o ancianos. Sin obviar la necesidad de formar específicamente a estos colectivos, resulta necesario afrontar la alfabetización mediática también desde una perspectiva universal, dirigida al que se podría definir como el Consumidor Medio de Servicios Audiovisuales.

Palabras clave: alfabetización mediática, educación digital, consumidor medio, servicios audiovisuales, ley general audiovisual, ciudadanía activa, consejos audiovisuales.

Abstract: The text of the recently adopted General Audiovisual Law, in force since May 1st 2010, includes media literacy in the section of consumer rights and attributes the obligation to guarantee this objective to competent authorities, at the national level, the State Council of Audiovisual Media. Media Literacy gained prominence within the Audiovisual Media Services Directive (2007/65/EC), although its role has increased with the goal of obtaining an active European citizenship before the year

2013. In any case, the Spanish law gives this right to all citizens and not exclusively to minors, teachers or elders. While recognizing the need to train these groups specifically, it's necessary to address media literacy also from a universal perspective. This would be addressed to what could be defined as the "average consumer of audiovisual media services".

Keywords: media literacy, digital education, average consumer, audiovisual services, general audiovisual law, active citizenship, audiovisual council.

1. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA LEY GENERAL AUDIOVISUAL

A pesar de que la regulación audiovisual, entendiéndola en sentido amplio, como la ordenación y objetivos a alcanzar en relación a la prestación y consumo de servicios audiovisuales, no se agota en el marco legal, sí se construye sobre el mismo y, por lo tanto, cualquier análisis que afecte a dicha regulación exige, en primer lugar, una revisión de lo dispuesto por las leyes en relación al objetivo o faceta que se analiza. En estos meses cualquier análisis referente al ámbito audiovisual, también en materia de alfabetización mediática, exige una referencia al contenido de la recién aprobada Ley General Audiovisual.

En materia de alfabetización mediática, teniendo en cuenta que no estaba en las primeras versiones, resulta un alivio comprobar que la versión final del texto legal sí hace referencia a este tema. Sin embargo, una vez superado el consuelo inicial, lo primero que sorprende es que el legislador español no haya incorporado al texto legal una definición de la misma. Esta sorpresa es aún mayor ya que como reconoce el propio Preámbulo de nuestra nueva ley, ésta tiene como objetivo esencial transponer la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales promulgada en 2007 (Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007). Dicha Directiva, incluyéndola como un objetivo prioritario para el correcto funcionamiento de los servicios audiovisuales, define alfabetización mediática como la obligación de proporcionar al usuario de los servicios audiovisuales: el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades de comprensión que le permitan utilizar de una manera eficaz y segura los medios, elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y servicios prestados, protegerse a sí mismos y al ámbito familiar de contenidos perjudiciales u ofensivos, y aprovechar las oportunidades presentes en el nuevo contexto digital (considerando 37, p. 1).

Por otra parte, el estudio publicado en 2009 sobre criterios de valoración que permitan medir los niveles de alfabetización mediática en los distintos Estados Miembros¹ define la alfabetización mediática como la capacidad de enfrentarse de manera autónoma y crítica con las diferentes formas de comunicación en el entorno mediático dando lugar a una auténtica sociedad de la información². Esta definición, de acuerdo con los objetivos del estudio, se desarrolla distinguiendo dos dimensiones: competencias individuales (uso de la tecnología, la capacidad crítica o las habilidades sociales) y los factores externos o ambientes (accesibilidad de los medios, educación, acciones políticas, regulación o el papel de otros agentes interesados como la industria de los medios). Esta distinción facilita el análisis y evaluación de los niveles de alfabetización en las distintas regiones europeas.

Nuestra ley, obviando en gran parte el contenido de estas definiciones, reconoce en el capítulo relativo a los derechos de los consumidores (Capítulo I, Título II, art. 6) que el “derecho a una comunicación audiovisual transparente” incluye la obligación por parte de “los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual” de “contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos” (Art. 6.4)³. La incorporación de la alfabetización mediática en este apartado no parece en modo alguno acertada ya que el derecho a una comunicación audiovisual transparente se refiere a medidas como:

- la obligación de identificación del prestador del servicio;
- la difusión, con antelación suficiente, de la programación televisiva y la accesibilidad a la misma de las personas con discapacidad;
- o la identificación y diferenciación de la comunicación comercial del resto de contenidos.

¹ Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Estudio desarrollado por el Gabinete de Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, European Association for Viewers Interest, Universidad de Tampere (Finlandia), Ministerio de Educación Nacional de Francia y Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Vid.: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf.

² “Media literacy is the competence to cope, autonomously and critically, with the communication and media environment established within and as a consequence of the ‘information society’”, Assessment Criteria for Media Literacy Levels, p. 21.

³ Entre los derechos contenidos en este capítulo se incluyen, entre otros, el derecho a recibir una comunicación audiovisual plural (art. 4), el derecho a la diversidad cultural y lingüística (art. 5), o el derecho a la participación en el control de los contenidos audiovisuales (art. 9).

La alfabetización mediática, aunque puede incluir estas acciones o relacionarse parcialmente con ellas, constituye un objetivo más amplio, de carácter global que trasciende dichas metas y afecta a cuestiones como: el ejercicio de las facultades que se derivan del derecho a la información por parte de los ciudadanos; el pleno y correcto ejercicio de la libertad de expresión a través de los servicios audiovisuales lineales y no lineales; el derecho de acceso a los medios; la adquisición de la capacidad necesaria para comprender, evaluar y criticar los contenidos y servicios consumidos; la correcta evaluación de las informaciones suministradas; la protección de los menores; la capacidad de creación de contenidos; la explotación plena de las diversas formas de comunicación; o la participación ciudadana en los asuntos sociales a través de los medios. La Ley General Audiovisual no incluye en su texto ninguna de estas cuestiones en referencia a la alfabetización mediática.

Nuestro texto legal tampoco hace ninguna referencia a las consideraciones desarrolladas en la Comunicación de la Comisión de 2007, “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital” (COM (2007) 833 final) o de la Recomendación de la Comisión de 2009 “La alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y para una sociedad del conocimiento incluyente” (C(2009) 6464 final). Este último documento se refiere a la alfabetización mediática como “la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos” ya que, como reconoce este documento, “los ciudadanos necesitan desarrollar habilidades analíticas que permitan un mejor entendimiento intelectual y emocional de los medios de comunicación digitales” (considerandos 11 y 12, p. 2).

Por tanto la alfabetización mediática, superando ampliamente lo dispuesto por nuestro marco legal, afecta a muy diversas cuestiones y, dentro de la amplitud de su definición, desde una perspectiva práctica (en un eje transversal que se deriva tanto a las competencias individuales como a los factores externos) incluye tres facetas. En primer lugar, la referente al acceso a los servicios audiovisuales. La universalización del acceso a internet, la ruptura de la brecha digital, la utilización de las diversas formas de comunicación disponibles, la creación de contenidos o la comprensión de la tecnología digital aplicada a la televisión constituyen objetivos propios de esta primera faceta. Es cierto que aún queda camino por recorrer en relación a esta materia. De hecho, en estos días se reivindica una modificación por la que la ley reconozca el “derecho de acceso universal” a la TDT por parte de los ciudadanos⁴. La implantación de la televisión digital y la migración de los jóvenes

de la gran pantalla hacia Internet, con el estallido de las redes sociales, han traído y aún suponen un importante reto en lo referente a la educación que facilita el acceso a los servicios audiovisuales.

Sin embargo, aunque esta primera cuestión ha focalizado el interés de las instituciones públicas y de las iniciativas privadas durante años, la experiencia acumulada y el contexto actual han puesto el acento en las otras dos dimensiones, las referentes a la comprensión y correcta evaluación del uso y consumo de los servicios audiovisuales, las cuales han cobrado importancia en las más recientes aportaciones sobre alfabetización mediática hasta afirmar que la comprensión crítica debe ser la clave en las futuras políticas que afecten a la alfabetización mediática. En esta línea conceptos como: comprensión, entendimiento, evaluación, capacidad crítica o análisis del consumo y uso de servicios audiovisuales han pasado a un primer plano en los objetivos que se refieren a la alfabetización mediática. La Ley General Audiovisual tampoco hace ninguna referencia a estas cuestiones cuando habla de alfabetización mediática.

La escasa dedicación a este tema en la ley española sorprende aún más teniendo en cuenta el escaso nivel de alfabetización mediática que alcanza España en el estudio publicado a finales de 2009⁵, en el cual España ocupa el número 14 de los 27 países analizados. Dicho estudio sitúa a nuestro país a mucha distancia de Francia, Reino Unido, Irlanda, Bélgica, Holanda o Alemania y advierte de una relación entre los niveles de alfabetización mediática y el desarrollo económico o cultural de la sociedad.

El texto de la nueva Ley, además de en el capítulo relativo a los derechos de los consumidores dentro del derecho a una comunicación audiovisual transparente, vuelve a hacer mención de la alfabetización digital en el capítulo II, artículo 47, relativo a las funciones atribuidas al Consejo Estatal de Medios Audiovisuales, especificando que corresponde al Consejo, “velar por la promoción de la alfabetización mediática en el ámbito audiovisual con la finalidad de fomentar la adquisición de la máxima competencia mediática por parte de la ciudadanía”. Sin entrar a las múltiples discusiones sobre las luces y sombras que rodean al nuevo ente regulador, la realidad es que los textos europeos abogan por el papel protagonista de las Autoridades de Regulación Independientes en la ordenación del mercado audiovisual.

⁴ “El PP pedirá que se reconozca por ley el derecho de “acceso universal” a la TDT. Noticia de El Mundo.es. Sección Medios. Consultado el 14 de abril de 2010. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/04/14/comunicacion/1271271397.html>

⁵ Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Op.cit.

Cuestión aparte es la configuración y competencias que dichas Autoridades deban asumir o las dificultades heredadas de la histórica politización del control de los medios audiovisuales en España. En cualquier caso, es posible que las carencias del marco legal sean solventadas por las iniciativas de este nuevo órgano que, sin lugar a dudas, debe situar los objetivos de alfabetización mediática entre sus prioridades rectificando y ampliando el enfoque dispuesto en el artículo 6 de la nueva ley.

En cualquier caso, a pesar de la crítica sobre su ubicación, resulta positivo que el legislador se haya decidido a incorporar la alfabetización mediática en el texto definitivo ya que no estaba presente en las primeras versiones. Por otra parte, se puede afirmar que al incluirla en el apartado relativo a los derechos⁶, aunque no de manera directa, le otorga este rango, el cual implica que debe ser garantizado a través de las herramientas adecuadas y, por tanto, puede ser exigido por cualquier consumidor o usuario de acuerdo con la definición que las autoridades le han atribuido. Se podría afirmar que el derecho a una correcta formación sobre el consumo de servicios audiovisuales ya está presente de manera general cuando la ley reconoce entre los derechos básicos de los consumidores y usuarios, en relación a la adquisición de bienes y servicios, “la educación y divulgación para facilitar el conocimiento sobre su adecuado uso, consumo o disfrute”⁷. Sin embargo, este reconocimiento específico en el ámbito de la legislación audiovisual introduce importantes novedades en cuanto a su materialización y distribución de responsabilidades sobre esta materia.

La incorporación de la alfabetización mediática en el articulado de la Ley General Audiovisual es un reflejo del esfuerzo realizado por las instituciones europeas ya que, siguiendo lo dispuesto por la nueva Directiva 2007/65/CE de servicios de medios audiovisuales, uno de los futuros y principales retos en relación con el funcionamiento de las actividades audiovisuales es el de la alfabetización mediática. Esta se plantea como una respuesta necesaria y urgente a una nueva y creciente necesidad: iniciar, desarrollar o actualizar el conocimiento y las competencias de los ciudadanos en lo que se refiere al consumo de medios audiovisuales en un nuevo escenario digital y multipantallas. Por tanto, la importancia atribuida a este ob-

⁶ Junto al Derecho a una comunicación audiovisual transparente se incluyen, entre otros, el derecho a recibir una comunicación audiovisual plural (art. 4), el derecho a la diversidad cultural y lingüística (art. 5), o el derecho a participar en el control de los medios (art. 9)

⁷ Vid. Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias, art. 8. apartado d).

jetivo en la legislación y política audiovisual debe ser cada vez mayor teniendo en cuenta que, en él, están presentes el ejercicio de derechos fundamentales como la libertad de expresión y el derecho a la información y la repercusión que el ejercicio de dichos derechos tiene en principios básicos para el funcionamiento de la democracia como la formación de la opinión pública, el pluralismo político o el desarrollo cultural de la sociedad.

2. UN RETO: LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DEL CONSUMIDOR MEDIO DE SERVICIOS AUDIOVISUALES

Teniendo en cuenta que la alfabetización mediática es un tema que aún precisa de mucho desarrollo en España, la realidad es que hasta el momento se ha afrontado y desarrollado principalmente desde una perspectiva sectorial. Así, las iniciativas puestas en marcha han ido dirigidas a grupos específicos como: menores, profesores, padres o personas de edad avanzada. Sin obviar la importancia de estos enfoques, ya que, efectivamente, dichos colectivos presentan necesidades específicas por su edad, capacidad, responsabilidad laboral/familiar o circunstancias concretas, resulta imprescindible completar o entroncar estas iniciativas en una perspectiva de carácter global, dirigida al ciudadano medio. Por otra parte, como también se ha señalado, gran parte de las iniciativas han ido orientadas a universalizar el acceso a los medios sin entrar a consideraciones sobre la comprensión, análisis o evaluación de su consumo por parte de los llamados “nativos digitales”.

Quizá una de las claves del enfoque futuro en materia de alfabetización mediática resida en asumir definitivamente el carácter universal de este objetivo. La educación sobre consumo y uso de medios es una asignatura que cada ciudadano debe cursar desde su nivel y a partir de los conocimientos y competencias adquiridos hasta ese momento. El público objetivo no se circunscribe a los jóvenes, menores, profesores o personas de edad avanzada, sino que las necesidades en materia de alfabetización mediática afectan a otros muchos sectores de la población, alcanzando sin duda a los propios profesionales de la comunicación en ejercicio. Por lo tanto, como insta la Comisión en uno de sus últimos documentos, “es obligado promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y se deben seguir de cerca sus avances”⁸. Es ineludible preguntarse por tanto qué debe saber un ciudadano medio sobre el nuevo contexto audiovisual di-

⁸ C (2009) 6464 final, considerando 16.

gital y cuál es su punto de partida en dicho aprendizaje. No deja de sorprender que los estudios realizados focalicen su atención en el análisis de la existencia o ausencia de herramientas de alfabetización mediática sin abordar ni evaluar en ningún momento el contenido propio de las iniciativas en marcha. Afrontar la alfabetización mediática desde esta perspectiva implica asumir el reto de la Alfabetización Digital del que se podría definir como el Consumidor Medio de Servicios Audiovisuales.

El término Consumidor Medio no es desconocido, sino que es un concepto que proviene del ámbito de la comunicación comercial. Fue introducido por el Tribunal de Justicia Europeo de 1998 e incorporado posteriormente al marco legal, en concreto con la Directiva sobre prácticas comerciales desleales, en 2005⁹. El consumidor medio es definido como un consumidor “normalmente informado” y “razonablemente atento y perspicaz”¹⁰ y su perspectiva supone un punto de referencia importante en la aplicación e interpretación tanto de lo dispuesto en el marco legal como de lo establecido por los Códigos Deontológicos en materia de comunicación comercial.

Asimilar al concepto de Consumidor Medio en los objetivos de Alfabetización Mediática en el uso y consumo de servicios audiovisuales supone asumir que, en muchos casos, incluso se podría afirmar que en la mayoría de ellos, no partimos de ciudadanos que se inician en el uso de Internet o que desconocen las potencialidades de la televisión digital en los diferentes soportes, en cierto modo acrílicos, desinformados o ajenos a las posibilidades que ofrece la tecnología digital, sino que hablamos de usuarios habituales de servicios audiovisuales lineales y no lineales que, en un alto porcentaje, no son conscientes de sus propias deficiencias en materia de alfabetización mediática. Por otra parte, este enfoque central, orientado hacia ese Consumidor Medio, permitirá, al mismo tiempo, identificar y solventar con más precisión y eficacia las necesidades de colectivos específicos respecto de competencias concretas.

En el objetivo de alfabetizar al Consumidor Medio de Servicios Audiovisuales al nuevo Consejo Estatal, y a las autoridades competentes en el ámbito autonómico, le pueden servir de referencia, a pequeña escala, alguna de las iniciativas puestas en marcha por el Consejo Audiovisual de Navarra (CoAN). No pasa desa-

⁹ DO L 149, de 11.06.2005, pp. 22-39.

¹⁰ STJCE, Asunto C-201/96, de 16 de julio de 1998.

percibido que el CoAN, promotor del primer Código de correulación audiovisual de España, haya incluido en su vídeo promocional como uno de los ejes de sus actuaciones y, curiosamente, ocupando el primer lugar de la lista, la alfabetización audiovisual. Cuatro son los objetivos sobre los cuales se construye la garantía del eje central de las actividades del CoAN, la búsqueda de una auténtica comunicación a través de los medios audiovisuales: alfabetización audiovisual, protección del menor, defensa de derechos y seguimiento de contenidos. La materialización de esta declaración de intenciones ha venido de la mano de iniciativas como: la campaña “Familia y Pantallas Audiovisuales” en marcha desde 2005 y destinada a profundizar en el uso de las pantallas audiovisuales dentro del núcleo familiar; o, asumiendo un público universal, la puesta a disposición de los consumidores de la “Guía del usuario de medios audiovisuales” con la que se pretende informar a todos los ciudadanos de los derechos y deberes que genera el ejercicio de las actividades audiovisuales y se muestran las diferentes vías para presentar reclamaciones y sugerencias destinadas a garantizar el cumplimiento de dichos derechos.

Estas iniciativas se han desarrollado a través de medidas complementarias al marco legal, en el ámbito de la autorregulación y de la correulación. Concretamente esta es la vía recomendada por la Comisión en su documento de 2009¹¹. Resulta especialmente interesante la correulación de cara a conseguir objetivos capaces de implicar al ámbito profesional, a la Administración y a los propios consumidores así como adecuadas para dotar de eficacia a las medidas aplicadas. Así el nuevo y primer Código de correulación audiovisual de España, Código CoAN, firmado el 15 de noviembre de 2009 y suscrito por las televisiones regionales navarras, incluye un apartado específico destinado a la alfabetización mediática. En dicho apartado, aunque quizá de forma demasiado breve, se hace referencia a la necesidad de facilitar la alfabetización mediática a cualquier ciudadano que lo demande. Por otra parte, no es un dato menor el hecho de que las últimas conclusiones sobre el análisis y evaluación de la alfabetización mediática en Europa apunten a una clarísima relación entre un alto nivel de alfabetización mediática por parte de los ciudadanos en los países en los que este objetivo forma parte de iniciativas políticas implementadas desde las instituciones y que, estas iniciativas, sin obviar otros factores externos importan-

¹¹ “Desarrollar y aplicar iniciativas de correulación que desemboquen en la adopción de Códigos de Conducta por parte de las principales partes interesadas”, C(2009) 6464, punto 3, p. 6

tes, deben servir de modelo para el desarrollo de las regiones menos avanzadas en esta materia¹².

Sin ánimo de solucionar a través de unas breves líneas un tema de semejante calado conviene advertir que entre las prioridades de futuro en materia de alfabetización mediática destacan: 1) difundir y consolidar el conocimiento por parte de los ciudadanos de su papel activo como consumidores de servicios audiovisuales. Para ello es necesario dar a conocer de forma accesible y sencilla el contenido básico que integraría la alfabetización mediática del Consumidor Medio de Servicios Audiovisuales, incluyendo lo dispuesto por el marco legal así como los diferentes Códigos de autorregulación y corregulación que afectan al ámbito audiovisual; 2) aunar esfuerzos y coordinar las iniciativas en marcha de cara a avanzar desde el punto de vista teórico e implementar nuevas herramientas de éxito comprobado en otros países. La colaboración entre los operadores, la Administración, el ámbito académico y los consumidores resulta imprescindible para abandonar un camino que, hasta ahora, no ha dado los frutos esperados; 3) la creación de una hoja de ruta que permita ordenar los objetivos en materia de alfabetización mediática y evaluar los resultados obtenidos. De hecho, el texto de la Comisión de 2009 reconoce la inexistencia de unos criterios o normas acordados para la evaluación de la alfabetización mediática así como la necesidad urgente de una investigación en la que puedan basarse dichos criterios¹³.

Sin duda, abordar la elaboración de un guión temático y desarrollarlo, lo que en terminología educativa se podría denominar como “la programación de la Alfabetización Digital del Consumidor Medio de Servicios Audiovisuales”, no resulta tarea sencilla ya que, como advierten los estudios publicados, el concepto alfabetización mediática es complejo porque aglutina diversas ideas y corrientes intelectuales y de pensamiento. Además, como también se ha advertido, la alfabetización mediática supone una realidad en movimiento en la que, incluso los conceptos básicos como, por ejemplo, el de televisión, modifican su significado al hilo de los avances tecnológicos¹⁴. Sin embargo, esta realidad es en gran parte compartida con

¹² The Study also demonstrated a clear correlation between media literacy levels in individuals and media literacy policy implemented institutionally (...).The Study demonstrates that media literacy policy in countries with correspondingly high levels of media literacy can provide a powerful model for less advanced populations”, Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, pág. 12

¹³ C (2009) 6464, punto 7, p. 3.

¹⁴ “Media literacy is a complex construction, expressing intrinsically many different ideas and streams of thought and research”, Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, page 4.

otros muchos ámbitos formativos y no contradice, sino al contrario, la necesidad de contar con un guión, un programa, cuyo desarrollo, por supuesto, debe ser objeto de permanente actualización al hilo de los cambios que se produzcan. Por ello, la configuración de esta guía de alfabetización mediática del Consumidor Medio parece una tarea necesaria para cimentar de forma sólida los futuros avances en esta materia. Dicha guía puede desarrollarse aprovechando algunos de los resultados obtenidos y esquemas expuestos en los últimos informes publicados.

La importancia de afrontar con seriedad y rigor el tema de la alfabetización mediática radica en que el funcionamiento de la democracia depende directamente de la participación activa de los ciudadanos en la vida de su comunidad, y el consumo de servicios audiovisuales digitales influye decisivamente en la forma en que se concreta dicha participación. En esta línea, la Alfabetización Mediática constituye un asunto prioritario en el ámbito de la Unión Europea según lo establecido por el marco estratégico general i2010 y, por tanto, debe adquirir esa relevancia en España. Por otra parte, teniendo en cuenta además la actual Presidencia española de la Unión, uno de los objetivos prioritarios en el ámbito europeo es el de promover una ciudadanía europea activa de aquí a 2013. El conocimiento, participación y comunicación de los ciudadanos a través de su principal fuente de información, los servicios audiovisuales, son cuestiones esenciales en la promoción de dicha ciudadanía y estos objetivos resultan inalcanzables sin una adecuada alfabetización mediática.

BIBLIOGRAFÍA

- 2008/2129(INI), Informe del Parlamento Europeo sobre alfabetización mediática en el mundo digital.
- C (2009) 6464 final, Recomendación de la Comisión sobre “La alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente”.
- COM (2005) 229 final, Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de la Regiones, “i2010-Una sociedad de la información europea para el crecimiento y el empleo”.
- COM (2007) 833 final, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital”.

- Directiva 2005/29/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de mayo de 2005, relativa a las prácticas comerciales desleales de las empresas en sus relaciones con los consumidores en el mercado interior, DO L 149, de 11.06.2005.
- Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2007 por la que se modifica la Directiva 89/552/CE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva, DO L 332, de 18.12.2007, ambas derogadas por la Directiva 2010/13/UE. Las referencias a las citadas directivas se entienden hechas en la actualidad a la Directiva 2010/13/UE, de acuerdo con la tabla de correspondencias que se establece en la misma.
- Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de Comunicación Audiovisual, BOE, 1 de abril de 2010, pp. 30157-30209.
- MUÑOZ SALDAÑA M. (2009). Autorregulación y corregulación en el sector audiovisual. Delimitación conceptual, objeto y aplicación al caso del Consejo Audiovisual de Navarra. En Azurmendi, A. *El Consejo Audiovisual de Navarra. Sus funciones y competencias en el contexto europeo de regulación del sector audiovisual* (pp. 77-145). Pamplona: CoAN.
- Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias
- Sentencia del TJCE, Asunto C-210/96, de 16 de julio de 1998.
- Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels (2009). http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf (Accedido: agosto 2010).
- Study on current trend and approach to media literacy in Europe (2007) http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf (Accedido: agosto 2010).

Conceptos y Aplicaciones de la Web 2.0

Reyna Esmeralda Cruz
rcruz.1@alumni.unav.es

Sonia Lara
slara@unav.es

Concepción Naval
cnaval@unav.es
Universidad de Navarra

Resumen: La sociedad evoluciona y con ella las formas de comunicación e interacción. Uno de los cambios que está teniendo más impacto social es probablemente el uso de la web y sus aplicaciones actuales, a lo que denominamos Web 2.0. En este capítulo desarrollamos el concepto Web 2.0 siguiendo a O'Reilly, además de algunas de sus aplicaciones. Asimismo, se verán algunos enfoques del futuro de la web y las consecuencias que trae esta nueva forma de comunicación e interacción.

Palabras clave: Web 2.0, web, aplicaciones, Internet, herramientas.

Abstract: Society is constantly evolving and with it its forms of communication and interaction. One change that is having a particular social impact is probably the use of the internet and its current applications, what is referred to as Web 2.0. In this chapter we explore the concept of Web 2.0 according to O'Reilly, along with some of its applications. Likewise, there will be some light shed on some of the future approaches of the web and the consequences that result from this new form of communication and interaction.

Keywords: Web 2.0, web, applications, Internet, tools.

1. ORIGEN Y CONCEPTO DE WEB 2.0

Aunque el concepto de web 2.0 había sido mencionado en varias ocasiones, fue en el año 2004, en una sesión de *brainstorming* realizada por O'Reilly¹ y MediaLive Internacional², cuando nació el concepto como tal. En dicha ocasión, analizan qué se esperaba de la web después del estallido de la burbuja tecnológica o de la caída del punto-com en el 2001; hecho que marcó un momento crucial para la web (O'Reilly, 2005b).

Sin duda, este acontecimiento fue de relevancia debido al cambio tecnológico. Las empresas de Internet que cotizaban en Nasdaq (National Association of Securities Dealers Automated Quotation) tuvieron un máximo histórico, pero en las semanas siguientes cayeron las acciones estrepitosamente, cerraron innumerables empresas y se temió por un hundimiento masivo en este ramo.

Con estos sucesos como telón de fondo se realizó la ya mencionada sesión de O'Reilly y MediaLive, donde se examinaron las características principales de las empresas que habían sobrevivido a la caída del punto-com. La investigación de lo ocurrido demostró que la web no se “estrellaría o fracasaría”; al contrario, se podía intuir que se estaba iniciando una nueva generación tecnológica (O'Reilly, 2005).

Tim O'Reilly, fundador y presidente de O'Reilly Media, en su artículo *What is Web 2.0?* (2005) se refiere al proceso de evolución de la web, apuntando a: “los siete principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0”. En él fundamenta el término Web 2.0 y rebate algunas críticas difundidas, las cuales apuntan a que ese término era solo una palabra de moda sin ningún soporte técnico y teórico. Sin embargo no será hasta la primera *Web 2.0 Conference*, “diseñada para restaurar la confianza en una industria que había perdido su camino después de la caída del punto-com”(O'Reilly y Battelle, 2009, 3), cuando dejará en claro las nuevas opciones para la web.

Así, podemos decir que la Web 2.0 se define como una “plataforma sólida para una cultura de cambio, de generación, de aplicaciones informáticas y servicios” (O'Reilly y Battelle, 2009, 3).

¹ Tim O'Reilly uno de los creadores del término “Web 2.0”, fundador y presidente de O'Reilly Media (editorial).

² MediaLive International, Inc. Promueve ferias de tecnología de la información y conferencias y productos de la gama de las mayores muestras de la industria, eventos muy centrado con renombrados programas educativos, seminarios temáticos y programas de marketing especializados de proveedores, (www.medialiveintl.com).

2. DIFERENCIAS ENTRE WEB 1.0 Y WEB 2.0

La evolución de la web es evidente; de ahí que observar las diferencias entre los inicios de la web, la Web 1.0, y la Web 2.0 es fundamental para entender el cambio que se ha dado y las posibilidades que ofrece actualmente. A continuación, explicamos brevemente en qué consisten estas diferencias.

La web tradicional, también conocida como Web 1.0, era útil pero no era colaborativa. Los sitios web no tenían habitualmente una actualización periódica y los diseñadores de páginas web eran los expertos. Además, el campo de creación era muy limitado y los usuarios se quedaban al margen como meros espectadores y receptores pasivos de información.

En contraste con la web tradicional, la Web 2.0 es una plataforma donde los usuarios pueden interactuar y donde la colaboración de todos construye el entorno web. Se puede decir que la Web 1.0 es una web de sólo *lectura* y la Web 2.0 es de *lectura y escritura* (Castaño, Maiz, Palacio, y Villarroel, 2008, 16-17).

En definitiva, la Web 2.0 no es una colección de páginas estáticas que describen el mundo, sino que es un mundo en un constante cambio, donde los principales protagonistas son los usuarios y sus aportaciones.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA WEB 2.0. LOS SIETE PRINCIPIOS CONSTITUTIVOS DE LAS APLICACIONES WEB 2.0 SEGÚN O'REILLY

La Web 2.0 es una plataforma de trabajo en la que, como se acaba de sugerir, la clave es la participación y la interacción.

Las novedades de la Web 2.0 frente a la web tradicional se ven reflejadas en los "siete principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0", los cuales se desarrollarán a continuación, siguiendo el artículo de O'Reilly (2005) y su desarrollo. Dichos principios son:

1. La web como plataforma

Una plataforma es precisamente el principio, ya sea de hardware o software, sobre el cual un programa puede ejecutarse. Esta es una idea más bien técnica, relacionada con cuestiones de programación. Lo que aquí interesa es dejar clara la idea

de que la Web 2.0 ofrece un soporte con múltiples herramientas interactivas y en el cual se puede trabajar en diferentes dispositivos conectados a Internet.

2. Aprovechar la inteligencia colectiva

Uno de los principios fundamentales del crecimiento y éxito de la Web 2.0 es el llamado aprovechamiento de la inteligencia colectiva³. Dicha expresión hace referencia a la interrelación entre las aportaciones de los usuarios, generando un resultado al que nunca se llegaría de forma individual.

“A medida que los usuarios agregan nuevos contenidos y sitios web nuevos, se enlazan con la estructura de la web gracias a otros usuarios que descubren el contenido y enlazan con él. De forma parecida a la sinapsis del cerebro, donde las asociaciones llegan a ser más fuertes a través de la repetición o la intensidad, la red de conexiones crece orgánicamente como resultado de la actividad colectiva de todos los usuarios de la web” (O’Reilly, 2005b, 5).

Es decir, las “sinapsis” entre usuarios y contenidos, técnicamente llamadas hipervínculos, son el cimiento de la web. Además de esta red de relaciones, la web se alimenta hoy en día a través de sensores. Estos son capaces de identificar el movimiento del usuario: ¿dónde está dentro de la web?, ¿qué está viendo?, ¿qué tipo de información consulta?, entre otros. Esa información se recoge y utiliza, dando la posibilidad, por ejemplo, de organizar su contenido y realizar una búsqueda más rápida y concreta (O’Reilly y Battelle, 2009).

No es casualidad que actualmente se encuentre casi automáticamente, todo lo que se desea, en un buscador. Aunque el usuario se sienta “afortunado” al encontrar la información que buscaba de modo inmediato, en realidad esto es posible a través de los sensores que trabajan a una velocidad infinitamente mayor a la que podría hacerlo una persona.

3. Los datos son el siguiente ‘intel inside’

Todos los datos de la web tienen propietario: bien sea un usuario o una empresa como Google, Apple, Yahoo, entre otros. Estas empresas tienen control sobre

³ Inteligencia colectiva, es un concepto acuñado para referirse a una forma de inteligencia que surge de la colaboración y afluencia de varios individuos; es popular en el mundo de la Web 2.0 por la colaboración constante de los usuarios con otros usuarios.

las fuentes de datos de sus aplicaciones y por este motivo se dan monopolios en la utilización de datos. En este sentido, O'Reilly sugiere que la Web 2.0 además de ser la plataforma de infinidad de aplicaciones, se considere también como "una carrera para adquirir y controlar los activos de datos" (2009, p. 4). En otras palabras, "La competición se centra en poseer cierta clase de datos clave" (O'Reilly, 2005b, 11).

Los datos de la Web 2.0 son comparados con los procesadores intel sólo como una simple referencia del poder que tendrán los datos y sus dueños. El hardware de un ordenador tiene en su exterior la marca *Intel Inside* indicando que ese ordenador tiene un procesador Intel dentro. En este mismo contexto, los datos de la Web 2.0 tendrán la marca de cada propietario de los datos que se utilicen en un hardware o software. Lo importante en materia de negocios será tener, crear y saber utilizar los datos.

4. El fin del ciclo de las actualizaciones de versión del software

El software ya no es un producto acabado como lo era anteriormente sino que, se ha convertido en un servicio en proceso de cambio constante. Antes, se requerían actualizaciones que sustituyeran al programa anterior que pronto se quedaba obsoleto, lo cual resultaba muy costoso. Ahora, los software están en constante movimiento de manera que, se mantienen casi de un modo automático, con menor coste y en menos tiempo. A este proceso se le denomina *beta continuo*.

El usuario colabora en ese mantenimiento. Es decir, en la actualidad las compañías analizan en tiempo real el comportamiento de los usuarios. Esa información les permite detectar, por ejemplo, qué funcionalidades nuevas se están utilizando para integrarlas en las herramientas. En otras palabras, dentro de las páginas web se implementan diariamente dos o tres nuevas funciones. Si esta función es aceptada se agregará definitivamente al sitio web; si no es así, se desechará.

5. Modelos de programación ligeros

Los programas ya no están estructurados por complicadas fórmulas incomprensibles y tampoco poseen una seguridad impenetrable. Al contrario, actualmente son de programación *ligera*, lo cual significa que pueden ser mezclados y manipulados

por los usuarios para cambiar su estructura generando así, nuevas maneras creativas de reutilizar los datos de los programas.

Otra de las novedades es que los contenidos son enviados desde la fuente original (sitio web de origen) hacia múltiples destinos que a su vez, se convertirán en nuevos mensajeros para otros usuarios. Esto anteriormente no era posible y los contenidos se quedaban solo en los usuarios del sitio web de nacimiento. A esta función se le ha llamado redifusión web o *sindicación web*. De este modo, la información se distribuye a un mayor número de usuarios y más rápido.

Como hemos comentado anteriormente, el software actualmente está diseñado para ser “hackeado” (cambiar las estructuras del programa) y “remezclados” (combinado con varias aplicaciones o tareas), creando un software modificado, enriquecido y actualizado. De hecho, las barreras de muchos programas para su reutilización son extremadamente bajas y gran parte del software útil es software abierto. Pero incluso cuando no lo es, hay poca protección de la propiedad intelectual.

6. El software no se limita a un solo dispositivo

Otra de las características de la Web 2.0 es el hecho de que ya no se limita a la plataforma PC. Esto significa que la actividad ya no sólo está en los ordenadores sino que, se ha descentralizado en diferentes dispositivos. Actualmente, ya no es sólo posible acceder a Internet desde un ordenador sino desde diferentes dispositivos como son el móvil, el GPS, la PDA, entre otros.

7. Experiencia enriquecedora del usuario

Los usuarios pueden ser “coarquitectos” de los contenidos de la web. La ventaja que tienen las aplicaciones de la web es el grado en que los usuarios participan con sus propios datos y los añaden a las aplicaciones. Sin duda, éstas no deben limitar la participación de los usuarios, porque se restringiría *la arquitectura de participación*.

Para finalizar, podemos decir que este tipo de tecnologías facilita al usuario interactuar con la web y tener herramientas que permiten generar, modificar e intercambiar datos. En esto se basa la riqueza del usuario en la web, la interacción de datos, que a su vez creará más datos. Esto generará un crecimiento infinito de las posibilidades que ofrece la web gracias a las contribuciones de los usuarios.

4. APLICACIONES WEB 2.0

El éxito real de la Web 2.0, está en tratar de sacar el mayor partido a las actividades que realizan los usuarios en la web. Por tanto, la explotación de la inteligencia colectiva es fundamental. Como decía O'Reilly, retomando el ejemplo de las sinapsis, se crean enlaces como si fuesen las conexiones del cerebro, siendo éste el resultado del trabajo de todos los usuarios. Cuanta mayor actividad exista, el cerebro genera mayor número de conexiones, haciéndose más fuerte, con mayor capacidad y facilidad de actuación. Igualmente, la web se va fortaleciendo poco a poco con todas las conexiones de sus usuarios y con la información que circula entre ellos. Esto hace que aumente progresivamente y que su impacto social sea potente. Según O'Reilly (2005) este movimiento de los usuarios es una "sabiduría de las masas", la cual da vida a la Web 2.0.

Las aplicaciones en las que se desarrolla todo este conocimiento son muchas y muy variadas, para gustos y necesidades diferentes. Existen infinidad de herramientas que facilitan la interacción; algunas de las más populares son las redes sociales, blogs, wikis, podcast, páginas de fotografía, etiquetados, RSS, folcsonomías, páginas de inicio personalizadas, entre muchas otras. La siguiente clasificación de aplicaciones es tomada en gran medida del diagrama que sugiere Juan José de Haro (<http://jjdeharo.blogspot.com/2008/01/aplicaciones-20.html>).

4.1. Establecer relaciones personales (redes sociales en Internet)

Las redes sociales son aplicaciones web de comunicación y de interacción entre usuarios, donde se forman grupos compuestos por personas más o menos conocidas, en función de intereses, edad o entornos, entre muchas otras variables.

Este tipo de redes se ha popularizado rápidamente. Según un estudio realizado por Nielsen⁴ (2009) en España, el 75% de los usuarios de Internet está en una red social. Su éxito viene de ser una aplicación de socialización con un manejo simple ya que en ella se integran otras funciones como el chat, mensajes, fotografía, vídeos o mensajería a tiempo real, en la que se puede actualizar lo que los usuarios hacen o piensan a cualquier hora y en cualquier lugar del mundo.

⁴ Nielsen es una empresa que se dedica a la medición y el análisis de cómo las personas interactúan con las plataformas digitales, los medios de comunicación tradicionales y en los entornos de almacén –a nivel local como a nivel mundial–. Más información en <http://en-us.nielsen.com/>

Sin duda, la mayor diferencia entre las redes sociales físicas y las virtuales está en que las segundas dan acceso a más personas que las que se pueden conocer en el ámbito físico. Esto aumenta las posibilidades de encontrar nuevas oportunidades de amistad, trabajo y negocio. En definitiva, las redes sociales virtuales acortan distancias y llegan a cualquier lugar donde se cuente con un dispositivo (ordenador, móvil, PDA, entre otros) conectado a Internet.

Según Orihuela (2003), en su blog “cuaderno” las redes sociales de Internet tienen tres tareas fundamentales:

- *Comunicación*: parte primordial, con la finalidad de estar en relación con los contactos (amigos).
- *Cooperación*: realizar eventos o proyectos con los contactos, como por ejemplo una fiesta, una marcha solidaria o un mega proyecto como Wikipedia.
- *Comunidad*: por medio de las redes sociales se puede llegar a más personas aumentando el número de contactos, creando un grupo más amplio del que se podría tener en una red social presencial.

Las redes sociales físicas y virtuales forman parte de la vida cotidiana de las personas y ambos son parte de su mundo “real”. Las emociones que puede experimentar una persona a través de Internet pueden ser similares a las que siente en su mundo físico. De ahí que ambos mundos se integran en la existencia y en la experiencia de las personas (Orihuela, 2009a).

Ésta es la base de las redes sociales: unos *nodos* (usuarios) que se unen con otros a los que no conocen, creando una red cada vez más grande. El gran valor de esta herramienta, es su capacidad de captar la atención de muchas personas, lo que permite realizar acciones positivas. Sin embargo, también puede ser cauce de destrucción y propagar mensajes negativos de modo masivo, por lo que se hace necesario un uso responsable.

4.2. *Publicar contenidos*

En la nueva era de la web la publicación de contenidos es ya una tarea cotidiana. Ya no existe barrera que impida que el usuario sea el protagonista principal de la web y, por ello, como hemos mencionado, la web pasa de ser de “lectura” a “lectura y escritura”. Por esta razón, Dan Gillmor (2004, 24) nos señala que:

“La lectura/escritura fue lo que hizo que la web naciera nuevamente. Todos podemos escribir, no solo leer, en formas que anteriormente no eran posibles. Por primera vez en la historia, al menos en el mundo actual, ninguna persona con un ordenador y conexión a Internet podía publicar”.

La evolución de la web, tal vez no sea tan evidente para todos los usuarios, sin embargo, esto es lo que les permite ser protagonistas de la red.

Así, la colaboración de los usuarios es cada vez más activa. Algunas herramientas que lo permiten y facilitan son los blogs, el microblogging y las wikis, las cuales son herramientas de publicación de contenidos al alcance de todo usuario. Estas herramientas se examinan con más detalle a continuación.

4.2.1. Blog

Los blogs hoy en día tienen una popularidad enorme y han propiciado un cambio social importante. Como explica Estalella (2006) “los blogs son espacios de comunicación en los cuales se desarrollan nuevas formas de sociabilidad que no están basadas únicamente en la comunicación textual sino en mecanismos y prácticas conectivos, que no portan información, pero que consiguen crear entre sus participantes la sensación de que existe un espacio compartido para comunicarse” (p. 24). El simple hecho de que el usuario se sienta apoyado o criticado es una forma de acompañamiento, su actividad tiene movimiento y no está solo con sus ideas.

Los Weblog comienzan con “la página *what’s new in ’92* publicada por Tim Berners-Lee⁵ que es considerada como el primer Weblog” (Rojas, Alonso, Antúnez, Orihuela y Varela, 2005, 15). En un inicio no se denominaban Weblog.

El término *Weblog* lo creó Jorn Barger en 1997. Fue rápidamente adoptado y en 1999 Peter Metholtz partió la palabra en dos; web blog, sugiriendo la versión abreviada. Ese mismo año surgieron páginas de publicación de Blogs gratuitas entre las cuales estaba Blogger (Cervera, 2006, 13-14), una de las más populares actualmente. De ahí en adelante el crecimiento se produjo con mayor rapidez y su popularidad se vio incrementada.

Los usuarios se asombraron ante la posibilidad de plasmar sus propias ideas y ver su resultado, comprobando que existían personas con el mismo deseo de ser es-

⁵ Es el creador del World Wide Web. Director del consorcio W3C.

cuchados (o en este caso leídos). Así se inició la *blogosfera*, donde surgieron blogs y se cruzaban las opiniones, respuestas, preguntas e intervenciones entre muchas actividades más que han sido clave en el momento actual. Los bloggers más difundidos a nivel global tienen un papel importante según la opinión de los usuarios de Internet (Gelado, 2006, 72). Sin duda, el crecimiento en su popularidad se debe a que cada usuario es libre de elegir el contenido y expresar las ideas que desee. Esto lleva al usuario a sentirse autor en la web, lo cual genera un “sentido de pertenencia” que es clave en el éxito de la Web 2.0 y sus sucesores.

4.2.2. Microblogging

Otra herramienta innovadora es el microblogging en el que su mejor exponente es Twitter, creado en 2006. Se trata de una herramienta que tiene un claro componente de red social; en un principio no se catalogaba como tal, pero actualmente es una aplicación muy utilizada para la comunicación a tiempo real de forma escrita. Al igual que en las redes sociales existen usuarios que “siguen” o son “seguidos”; cada usuario está adscrito a la red de su preferencia (Orihuela, 2009b).

Entre las características de esta red social, está su trabajo con mensajes escritos de 140 caracteres, no se pueden agregar imágenes o vídeo, pero sí enlaces que conecten entre ellos. Twitter además de ser una red social es una herramienta de comunicación instantánea que puede ser usada desde cualquier dispositivo con acceso a internet (O’Reilly y Milstein, 2009) lo cual facilita la publicación de diversos temas, desde personales hasta de interés público. Esta herramienta tiene éxito cuando los usuarios descubren que sin necesidad de entrar a una página de noticias o ver el telediario, tienen las noticias más relevantes en un tweet⁶. Actualmente es común ver las noticias en Twitter antes que en cualquier medio de comunicación ordinario.

Es importante resaltar que la manera de informar está cambiando radicalmente. Se generan gran número de noticias elaboradas por usuarios que se encontraban en el lugar de los hechos con un dispositivo móvil conectado a Internet. Este es un hecho relevante; así como se generó un cambio tan radical en la forma de comunicar noticias, se puede generar un cambio en todas las áreas. Como menciona Polo (2009), Twitter es una herramienta que perdurará, aunque no hace referencia a la marca de Twitter, sino al servicio ofrecido por la herramienta y al concepto de periodismo creado por usuarios y para usuarios.

⁶ Manera de llamar a cada mensaje en Twitter.

4.2.3. Wikis

La Wiki fue diseñada por Ward Cunningham en 1995 cuando buscaba construir una herramienta de creación fácil que pudiera estimular a las personas a publicar en la web. La palabra “Wiki” proviene del Hawaiano “wiki-wiki” que significa “rápido” (Castaño et al., 2008, 72), lo que deja entrever que esta herramienta de edición es sencilla y fácil de utilizar. Además, es editable por todos los usuarios que así lo deseen y se guarda cada una de las modificaciones, para tener control y poder utilizar la información cambiada si así se necesitara. Si lo explicáramos de manera formal podemos decir que “es un sistema colaborativo y muy simple de creación y publicación de contenidos en la web. Permite que distintos usuarios añadan, editen o eliminen información” (Nafría, 2008, 404).

Esta herramienta se ha adoptado ampliamente en el ámbito de la educación por tener características que ayudan en las actividades formativas. Además de su sencillez, puede ser editada al mismo tiempo por varios usuarios. Esto hace de las wikis una herramienta idónea para el trabajo en equipo.

La wiki puede tener muchas virtualidades; un ejemplo para diagnóstico es la construcción de una gran wiki con la colaboración de millones de usuarios que se comprometieron con la idea de Jimmy Wales (2005), creador de Wikipedia, el cual plantea que: “Imaginar un mundo en el que cada persona del planeta tenga acceso libre a la suma de todo el conocimiento humano. Eso es lo que estamos haciendo” y se ha generado en un tiempo récord y con un gran número de participantes.

Wikipedia es una herramienta que se modifica continuamente. Se puede decir que es la enciclopedia más popular que existe actualmente en Internet. Así lo menciona *ALEXA the web information company*⁷ en su estudio de popularidad de webs “Top 500” (ALEXA, 2009). Se perfila en el número 6 de la lista junto a Google o Yahoo. Entre las razones de su popularidad encontramos: es la forma sencilla de encontrar información, se edita fácilmente, se encuentra en casi todos los idiomas y es gratuita.

Por otra parte, Wikipedia también tiene algunos fallos: se puede publicar información falsa o errónea en cualquier momento por cualquier persona. Sin embargo,

⁷ Alexa Internet, Inc. es una compañía que provee información acerca de la cantidad de visitas que recibe un sitio web. Genera una estadística mensual además de una gráfica donde se puede apreciar perfectamente el crecimiento/decrecimiento en visitas de una página web.

los expertos coinciden en que el 43% de las erratas encontradas son modificadas casi inmediatamente (Priedhorsky et al., 2009, 10).

4.3. Herramientas para generar contenidos

4.3.1. Sonido, Vídeo y Fotografía

A continuación mencionaremos algunas aplicaciones que son de gran importancia dentro de la web, ya sea por su uso constante o por su interacción cotidiana entre usuarios. Se hablará primero de las aplicaciones de sonido y vídeo (*Podcast*) y se proseguirá con las webs de vídeo y fotografía, presentando sus principales exponentes.

Los *podcast* son archivos multimedia (normalmente de audio o vídeo). Son spots informativos cortos con formatos compatibles con los reproductores. Sus temas son diversos y pueden ser escuchados sin necesidad de tener conexión a Internet o cobertura; sólo es necesario tener el archivo.

Estos archivos se han hecho cada día más populares y por este motivo algunos medios están produciendo *podcast* de su programación. Esta tecnología es muy sencilla y barata, lo cual facilita su popularidad.

“La explosión en los últimos años de la edición multimedia en la web va a continuar, y cada vez más, lo que se consume en la web será de producción propia o de entretenimiento casero” (Richardson, 2009, 111), lo cual corrobora la gran importancia que tiene el usuario y su participación en la web.

Aunque actualmente ha cobrado mayor fuerza el *vídeo*, siempre ha existido en la web. Hoy en día, además, para cualquier usuario es más sencillo tener un vídeo de creación propia en la web que cuando era sitios con muchas restricciones o con códigos complicados, haciéndolo público o privado y decidiendo qué usuarios pueden acceder a él. Un estudio realizado por ComScore⁸ en noviembre 2009, reveló que los usuarios de Internet en Estados Unidos marcaron un récord en visitas con 31 mil millones de vídeos durante este mes. Según esta compañía, en el primer lugar de distribución está Google con YouTube⁹ con el 40% de los vídeos vistos en Internet este mes (“ComScore,” 2009).

⁸ ComScore es una compañía de medición de audiencias online. <http://www.comscore.com/>

⁹ Youtube es un sitio web de vídeos. <http://www.youtube.com/>

El crecimiento es muy grande al comparar con los datos que daba ComScore en el 2007¹⁰. En ese año, un usuario medio veía dos vídeos al día como promedio mensual. En noviembre de 2009, el promedio aumentó a 6 vídeos por persona (Nafría, 2008)

Uno de los grandes exponentes del vídeo en la web es YouTube, compañía creada por Steve Chen, Chad Hurley y Jawed Karim en 2005. Antes de cumplir un año ya fue vendida a Google por 1.650 millones de dólares, hasta ahora la mayor cantidad que se ha ofrecido por una aplicación de la Web 2.0 (Nafría, 2008).

Otra de las aplicaciones de la Web 2.0 que se puede analizar y que aumenta su popularidad día tras día, son las webs de fotografía. La web líder en este ramo es Flickr de Yahoo, que tiene millones de archivos de imagen y vídeo; al igual que en YouTube prácticamente se puede encontrar todo lo que se desee en imágenes y actualmente en vídeos (a menor escala). Se podría decir que es una de las webs que ha marcado las pautas que siguen otras webs similares. Flickr se caracteriza por ser una aplicación que administra y comparte fotografías en línea, también se considera una red social.

También las aplicaciones se modifican constantemente efectuando nuevas funciones, incluso Flickr reveló que “despliegan nuevas implementaciones incluso hasta cada media hora” (O’Reilly, 2005, 12). Después, analizan la aceptación que tienen y deciden si se retira o permanece en la web.

Las Aplicaciones de la Web 2.0 están en expansión: se observa un crecimiento acelerado y una gran aceptación por parte de los usuarios, dada la facilidad en su manejo y la rapidez de sus funciones.

4.4. *Recuperar información*

A continuación se presentan nuevas aplicaciones de la Web 2.0 para recuperar información. Estas aplicaciones permiten tener la información cuando y donde se requiera: en cualquier momento y desde cualquier lugar.

¹⁰ El consumo de vídeos en la Web entre usuarios de Estados Unidos. En Enero, cerca de 123 millones de personas (70% del total de la audiencia de internet en EEUU) vio 7,2 billones de vídeos online. Cada usuario vio un total de 59 vídeos al mes, cerca de 2 vídeos por día y dedicó un total de 151 minutos al vídeo online por mes, lo que da una media de 2.6 minutos por vídeo (ComScore, 2007).

Anteriormente, si se deseaba obtener información sobre un tema específico y además mantenerla actualizada en todo momento, era necesario buscar los contenidos, revisar constantemente las fuentes y hacer un seguimiento exhaustivo. Las herramientas de recuperación de datos hacen más fácil la ubicación de las actualizaciones o novedades que se generan en las páginas elegidas.

A continuación se profundizará en este formato y en las aplicaciones que se generan a partir de este canal.

4.4.1. RSS, agregadores y folcsonomía.

Los RSS (Really Simple Syndication) fueron creados por Dave Winer en 1997; se utilizaban para informar de actualizaciones de blog. Actualmente, se usan “para todo tipo de actualizaciones de datos” (O’Reilly, 2005b, 8). Los RSS proveen a sus suscriptores de información actualizada. Se conoce como redifusión web o sindicación web e implican el reenvío o reemisión de contenidos desde una fuente inicial u original hasta otro sitio web de destino. Este nuevo sitio web, a su vez, se convierte en emisor (Hendron, 2008).

Los RSS y los Atom¹¹ están creados en formato XML (*Extensible Markup Language*), “un formato de intercambio para unos, un metalenguaje para otros” (Carrillo Zambrano, 2005, 13).

Los usuarios ya no tendrán que buscar más en infinidad de páginas la información deseada y mucho menos mantener una revisión constante de algunos sitios de interés. Toda la información llegará a la dirección web que el usuario indique. El usuario ya no tiene ninguna necesidad de trabajar en el mismo ordenador porque su información estará en la web y podrá utilizarla cuando lo requiera.

El *agregador* es un tipo de software que ayuda a los usuarios a suscribirse a fuentes de noticias RSS y Atom. Reúne las noticias o historias publicadas en los sitios elegidos y así presenta las novedades que se han dado en esas fuentes web. En cierta forma, avisa de la existencia de nuevos contenidos o modificaciones desde la última visita al sitio web. A esta información se le llama *fuentes web*. El usuario selecciona aquellas fuentes que le interesa y automáticamente le llegan las novedades que se producen en éstas, sin necesidad de realizar ninguna tarea más.

¹¹ Fichero usado para redifusión web. Fue creado como una alternativa a RSS pero tiene la misma función.

Por otra parte, uno de los peligros de la web es perderse en la gran cantidad de información disponible. El uso de las folcsonomías hace mucho más sencilla la tarea de encontrar la información que se busca. Estas son parte de las aplicaciones de recuperación de contenidos, aunque, no son derivadas de ninguna de las aplicaciones anteriormente explicadas, sino que son indexaciones sociales; es decir, la clasificación colaborativa por medio de etiquetas (*tags*) las cuales, son palabras clave que clasifican datos. Este tipo de recurso describe el dato y permite recuperarlo por medio de la etiqueta dada (Cobo y Pardo, 2007). Es decir, se proporciona un nombre relacionado con un dato que se desee identificar; esto facilita la búsqueda posterior del dato, que podrá ser almacenado con esa etiqueta en algún servicio especializado en este tema en la web.

Los usuarios tienen “la posibilidad de compartir las folcsonomías de propia creación con cualquier usuario de la red, lo que implica en muchas ocasiones el establecimiento de lo que se han denominado redes sociales, que constituyen una de las características primordiales de la Web 2.0” (Castaño et al., 2008, 56).

Se podría decir que la web está en la era de compartir, copiar, rediseñar, pegar, entre muchas opciones más. Asimismo podemos decir que se está en la era de la rapidez y la sencillez, un ejemplo muy evidente es el de las páginas de inicio personalizadas. Estas suponen una compilación de muchas de las herramientas de la Web 2.0. A continuación, se presentan algunas de sus características.

4.5. Páginas de inicio personalizadas

Esta herramienta permite que los usuarios puedan tener todos los contenidos (correo electrónico, RSS, noticias, el tiempo, Wikipedia, chat, entre otros) en una sola página de inicio personalizada, sin necesidad de abrir todas las páginas a la vez. De este modo, es más fácil y rápido buscar las noticias más relevantes, comprobar el correo, ver el clima, chatear con los amigos, ver sus RSS, entre muchas cosas más.

Tener una página de inicio personalizada facilita mucho el enlace con una serie de herramientas, utilizadas a diario y en función de las preferencias de cada usuario. Las páginas de inicio personalizadas están tomando fuerza por la cantidad de información que se puede tener en un solo lugar y espacio, ordenada a través de *gadgets* (ventanas) que pueden ser modificados a gusto del consumidor.

Es verdaderamente una página llena de grandes potencialidades si se sabe hacer un uso adecuado de ella. Como todas las herramientas de la Web 2.0 es fácil de utilizar y sólo se necesitan unos minutos para aprender a organizar la información.

Este tipo de páginas de inicio personalizadas son un ejemplo de que las aplicaciones de la web se integran en otras aplicaciones y ayudan a tener toda la información y aplicaciones en un solo sitio. Por medio de esta página se puede tener organizada toda la información que interese de la web.

Sin duda, cada vez es más evidente el cambio que se está generando en la web. El desarrollo de nuevas aplicaciones o su modificación constante generan ciertas preguntas en la web, sobre todo: ¿cuál es el futuro? ¿qué vendrá después? La importancia de responder a estos interrogantes es evidente. Por eso, a continuación se recogen algunas de las opiniones de determinados expertos. La idea principal es que el cambio es inevitable y seguirá produciéndose de manera constante.

4.6. *El futuro de la Web 2.0*

La web está cambiando a pasos agigantados y a veces se habla de la evolución de la Web 2.0 sin considerar que aun muchos no tienen claro qué está sucediendo en el entorno web. Es verdad que falta camino por recorrer para que todas las personas logren una alfabetización digital, pero la tecnología seguirá avanzando y no se detendrá. Además, según los expertos, otra nueva etapa está cerca.

Esta nueva etapa se ha denominado Web 3.0 o web semántica y supone la evolución de la Web 2.0. Son variadas las opiniones acerca de lo que depara el futuro para esta nueva etapa. En principio, una explicación general sería: la web tendrá capacidad de entender e interpretar los contenidos publicados en ella (García Cañano y Arroyo Menéndez, 2003, 5).

Existe una gran controversia al tratar de hacer una prospectiva. “El primero que habló de la web semántica fue Tim Berners-Lee en 1998” (Cobo y Pardo, 2007, 142). Este autor ya expresaba así su definición de web semántica: “no es una web aparte, sino una extensión de la actual en la que la información tiene un significado bien definido, posibilitando que los ordenadores y las personas trabajen en cooperación” (Berners-Lee, Hendler y Lassila, 2001).

A lo largo del tiempo se han hecho hipótesis que tratan de imaginar el futuro. Esta evolución está generando gran incertidumbre acerca de qué pasará. Por ejemplo, desde la compañía Radar Networks fundada en 2003, pionera en ámbitos de la Web 3.0, se afirmaba que la web semántica o web inteligente comenzaría en el año 2010 (Nafría, 2008; Nova Spivack, 2007) lo cual no ha sucedido claramente.

La web semántica, como la describe Castell (2005, 196-197) “propone describir los recursos con representaciones entendibles, no sólo por las personas sino por los

programas” (pp. 196-197). La finalidad es que el programa haga tareas que hace hoy en día la persona, actividades que son rutinarias o en realidad complejas para una persona. La web semántica será la herramienta que ayudará a compartir y localizar información haciendo este proceso más fiable y aprovechando los recursos al máximo.

Se debe señalar que existe una gran controversia sobre este tema; algunos expertos sugieren que la web semántica y la Web 3.0 todavía no están máximas a desarrollarse (Cobo y Pardo, 2007, 143) y algunos otros sugieren que está por llegar la siguiente fase de web como se ha mencionado anteriormente. Lo cierto es que la web va cambiando y que independientemente del nombre o número que se le asigne está generando un cambio real en la sociedad que no pasa desapercibido.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXA. (2009). Top 500. *Top 500*. Recuperado Octubre 12, 2009, a partir de <http://www.alexa.com/topsites> (accedido: agosto 2010).
- BERNERS-LEE, T., HENDLER, J., y LASSILA, O. (2001, Mayo). The Semantic Web. Recuperado a partir de <http://www.scientificamerican.com/sciammag/?contents=2001-05> (accedido: agosto 2010).
- CARRILLO Zambrano, E. (2005). Prólogo. En *Curso de XML. Introducción al lenguaje de la Web*. Madrid [etc.]: Pearson Educación.
- CASTAÑO, C., MAIZ, I., PALACIO, G., y VILLARROEL, J. (2008). *Prácticas Educativas en Entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- CASTELLS, P. (2005). Web Semántica. En *Sistemas interactivos y colaborativos en la web* (pp. 195-210). Murcia: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado a partir de http://books.google.es/books?id=2V9WB5s9LU4C&pg=PA195&dq=web+semantica&lr=&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q=&f=false (accedido: agosto 2010).
- CERVERA, J. (2006). Una teoría general del blog. En *La blogosfera Hispana: pioneros de la cultura digital* (pp. 10-20). España: Fundación France Telecom España. Recuperado a partir de http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf (accedido: agosto 2010)
- COBO, C., y PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia Colectiva o medios fast food* (1º ed.). Barcelona/ México: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Uni-

- versitat de Vic. Flacso México. Recuperado a partir de www.planetaweb2.net (accedido: agosto 2010)
- COMSCORE. (2007). *Press Release*. Recuperado a partir de http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2007/03/Primetime_US_Online_Video (accedido: agosto 2010)
- COMSCORE. (2009). *Press Release*. Recuperado a partir de http://www.comscore.com/es/layout/set/popup/layout/set/popup/Press_Events/Press_Releases/2010/1/November_Sees_Number_of_U.S._Videos_Viewed_Online_Surpass_30_Billion_for_First_Time_on_Record (accedido: agosto 2010)
- ESTALELLA, A. (2006). La construcción de la blogosferea: yo soy mi blog(y sus conexiones). En *La blogosfera Hispana: pioneros de la cultura digital* (pp. 20-37). España: Fundación France Telecom España. Recuperado a partir de http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf (accedido: agosto 2010)
- GARCÍA CATAÑO, C., y ARROYO MENÉNDEZ, D. (2003). Biblioteca digital y web semántica. *Mundo Linux*, 50. Recuperado a partir de <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecaunav/docDetail.action?docID=10179557> (accedido: agosto 2010)
- GELADO, J. (2006). De los blogs al podcasting. ¿Continuidad o disrupción? En *La blogosfera Hispana: pioneros de la cultura digital* (pp. 180-190). España: Fundación France Telecom España. Recuperado a partir de http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf (accedido: agosto 2010)
- GILLMOR, D. (2004). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People* (1º ed.). Beijing (China): O'Reilly. Recuperado a partir de <http://oreilly.com/catalog/wemedia/book/index.csp> (accedido: agosto 2010)
- HENDRON, J. (2008). *RSS for educators. Blogs, Newsfeeds, Podcasts, and Wikis in the Classroom*. USA: ISTE.
- JIMMY WALES. (2005). *How a ragtag band created Wikipedia*. Recuperado a partir de http://www.ted.com/talks/lang/spa/jimmy_wales_on_the_birth_of_wikipedia.html (accedido: agosto 2010)
- NAFRÍA, I. (2008). *Web 2.0. El Usuario rey de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- NIELSEN. (2009). *Global Faces and Networked Places: A Nielsen report on Social Networking's New Global Footprint*. The Nielsen Company. Recuperado a partir de

- http://blog.nielsen.com/nielsenwire/wp-content/uploads/2009/03/nielsen_globalfaces_mar09.pdf (accedido: agosto 2010)
- NOVA SPIVACK. (2007). *Radar Networks*. Recuperado a partir de http://novaspivack.typepad.com/nova_spivacks_weblog/2007/02/steps_towards_a.html
- O'REILLY, T. (2005, Septiembre 30). *What is Web 2.0*. O'Reilly. Recuperado a partir de <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (accedido: agosto 2010)
- O'REILLY, T., y Battelle, J. (2009, Octubre). *Web Squared: Web 2.0 Five Years on*. O'Reilly and techweb. Recuperado a partir de http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf (accedido: agosto 2010)
- O'REILLY, T., y Milstein, S. (2009). *The Twitter Book*. Beijing: O'Reilly.
- ORIHUELA, J. L. (2003, Octubre 12). *Redes Sociales: un inventario de recursos y experiencias*. eCuaderno. Recuperado a partir de <http://www.ecuaderno.com/2003/10/12/redes-sociales-un-inventario-de-recursos-y-experiencias/> (Accedido: marzo 2010).
- ORIHUELA, J. L. (2009a). *Escenario y cultura de la Web social + 10 pistas para medios que quieran cambiar*. Quito. Recuperado a partir de http://www.youtube.com/watch?v=FigkC2IEbHc&feature=youtube_gdata (accedido: agosto 2010)
- ORIHUELA, J. L. (2009b). *Twitter se ha convertido en un sistema global de alerta temprana*. Recuperado a partir de http://www.youtube.com/watch?v=EQ9IJ_azdi8&feature=youtube_gdata (accedido: agosto 2010)
- POLO, J. D. (2009). *Twitter para quien no usa Twitter* (1º ed.). España. Recuperado a partir de <http://www.bubok.com/libros/16583/twitter-para-quien-no-usa-twitter-bn> (accedido: agosto 2010)
- PRIEDHORSKY, R., CHEN, J., LAM, PANCIERA, TERVEEN, y RIEDL, J. (2009, Octubre 13). *Creating, Destroying, and Restoring Value in Wikipedia*. Recuperado a partir de <http://www-users.cs.umn.edu/~reid/papers/group282-priedhorsky.pdf> (accedido: agosto 2010)
- RICHARDSON, W. (2009). *Blogs, Wikis, Podcasts, and other Powerful Web Tools for Classrooms*. California: Corwin Press.
- ROJAS, O. I., ALONSO, J., ANTÚNEZ, J. L., ORIHUELA, J. L., y VARELA, J. (2005). *Blogs*. Madrid: ESIC Editorial.

Potencial de los medios sociales para fomentar la comunicación y la cooperación: Blogs y Wikis

Sonia Lara

slara@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: El desarrollo de la web 2.0 requiere el aprovechamiento de las aportaciones de muchos usuarios para el desarrollo de los contenidos que todos comparten. Es previsible que las actividades y usos didácticos que se hagan de las aplicaciones 2.0 promuevan la creación de contenidos por parte de los alumnos, compartan objetos digitales (videos, fotos, enlaces favoritos), recurran al trabajo cooperativo como base para la creación de nuevos recursos de conocimientos y fomenten la participación en redes sociales. Los Blogs y las Wikis son aplicaciones que pueden aprovechar en gran medida estos retos que plantea la red social. En este capítulo se analiza el uso educativo de los blogs y wikis en el contexto de los medios sociales para fomentar la comunicación y la cooperación.

Palabras clave: Web 2.0, Medios sociales, wiki, blog, aprendizaje cooperativo.

Abstract: The development of Web 2.0 takes advantage of the contributions of its many users to foster the development of the content that everyone shares. It is expected that the activities and teaching practices that come out of the 2.0 applications will promote the creation of student-created content, share digital material (videos, photos, favourite links), use cooperative work as the basis for the creation of new knowledge resources, and finally, foster participation in social networks. Blogs and Wikis are applications that can facilitate the challenges faced by social media. This chapter presents the educational use of blogs and wikis in the media sphere to foster communication and cooperation.

Keywords: web 2.0, social media, wiki, blog, cooperative learning.

1. EL CAMBIO QUE ESTÁN PRODUCIENDO LOS MEDIOS SOCIALES

Como ya planteaba O'Reilly (2005) el desarrollo de la web 2.0 requiere el aprovechamiento de la inteligencia colectiva, es decir, la importancia de las aportaciones de muchos usuarios para el desarrollo de los contenidos que todos comparten. Es previsible, por tanto, que las actividades y usos didácticos que se hagan de las aplicaciones 2.0 promuevan la creación de contenidos por parte de los alumnos (blogs y wikis), compartan objetos digitales (videos, fotos, enlaces favoritos), recurran al trabajo cooperativo como base para la creación de nuevos recursos de conocimientos y a la participación en redes sociales.

El empleo de estas aplicaciones en el ámbito educativo está generando un nuevo concepto, el de *aprendizaje 2.0*. "Cuando se habla de aula y de aprendizajes 2.0, colaborativos y en red, se tiende a pensar solamente en las tecnologías como principales elementos. Nada más lejos de la realidad. El aprendizaje 2.0 y consecuentemente, el aula 2.0, requiere la presencia y acción de unos actores, docentes y alumnos, provistos del "espíritu 2.0", conjunto sistémico de actitudes y competencias imprescindibles para una gestión colaborativa y en red que enriquezca los aprendizajes de los cuales somos responsables." (Rodríguez, 2008, 5)

El empleo de las herramientas 2.0 exige, por tanto, un cambio de mentalidad en profesores y alumnos (Castañeda, 2007; Hartman, Dziuban y Brophy-Ellison, 2007; Rodríguez, 2008). En concreto: una confianza mutua entre docente y discentes; disposición y apertura al cambio; empleo de Internet y de las aplicaciones 2.0; distribución del conocimiento a través de diversas fuentes (el profesor ya no es el único depositario); valoración de la inteligencia colectiva y por tanto, el potencial de las aportaciones de todos para el desarrollo de las ideas, y el trabajo conjunto; creación colaborativa; y construcción grupal de los aprendizajes. Como puede verse, en la base de este "espíritu" está el aprendizaje cooperativo y activo del alumno, y el papel mediador del profesor. Y aunque repetido y sabido, es interesante el énfasis de Tapscott y Williams (2010) que nos recuerda que se debería fomentar un aprendizaje colaborativo apoyado en: el aprendizaje social, "aprender con los otros"; en el aprendizaje por descubrimiento; y en el aprendizaje centrado en el estudiante y adaptado a su ritmo.

Igualmente, si queremos que profesores y estudiantes se involucren en el contenido del curso de una manera novedosa, usando los medios sociales para mejorar el proceso de aprendizaje, deberíamos atender a las recomendaciones de Smith y Potoczniak (2005). Estos autores señalan cinco aspectos básicos y fun-

damentales. En concreto sugieren que la tecnología debe promover la *comunicación* entre los alumnos y el profesor, tanto dentro del aula como fuera de ella, fomentando la discusión y el *feedback* entre profesor y alumnos y entre los iguales. Además se debe buscar la *colaboración* entre los estudiantes a través de la realización de trabajos que impliquen el empleo de algún tipo de software. Es importante señalar, siguiendo a Bielaczyc (2001), que el mero hecho de emplear cualquier tipo de software que soporte el aprendizaje cooperativo no asegura que éste se promueva. Esta idea es importante tenerla en cuenta para no poner excesivo énfasis en las características técnicas de las aplicaciones 2.0, sino en el uso didáctico que puede hacerse de ellas. En este sentido si se quiere fomentar la cooperación es necesario introducir: una cultura de cooperación y colaboración entre los estudiantes, que de algún modo se imponga al ambiente competitivo e individualista a veces reinante; el empleo de actividades que favorezcan la cooperación y el trabajo en común colaborativo; y en último lugar, el uso de algún tipo de software que facilite y gestione este tipo de trabajo y aprendizaje. En tercer lugar, incentivar la *motivación* para un uso efectivo de la tecnología a través de la realización de un trabajo que explore nuevas formas de usarla, más que por ser un requisito para aprobar la asignatura. En cuarto lugar, se debe introducir e *integrar* la tecnología poco a poco. A los alumnos, en general no les disgusta probar cosas nuevas, si en cambio verse sobrepasados por el aprendizaje de la tecnología. Y en último lugar, hay que emplear la tecnología de modo *creativo* para conseguir que los estudiantes se impliquen en el estudio de la materia y en un aprendizaje activo.

Ante la gran maraña de aplicaciones 2.0, desde el ámbito educativo, se han intentado hacer clasificaciones que pongan un poco de orden y clarifiquen sus posibles usos (cfr. Cobo, 2007; De Haro, 2008a). La propuesta de De Haro es quizá la más clara por clasificar las aplicaciones actuales en cuatro grandes categorías o funciones (recuperar información; establecer relaciones sociales; generar y publicar contenidos; y aplicaciones para generar contenidos). Dicha clasificación recuerda en parte la metáfora empleada por Adell (2004) cuando establecía los diferentes usos educativos que se podían hacer de Internet como: biblioteca; canal de comunicación; e imprenta. Cuando Adell escribió este artículo ni el término web 2.0 ni el de software social se habían empezado a utilizar, no obstante, se puede seguir empleando esta metáfora para intentar clasificar los usos educativos de las aplicaciones 2.0 (Castañeda, 2007).

Especialmente nos gustaría relacionar las propuestas para clasificar los usos de Internet de Adell (2004), y de las aplicaciones 2.0 propuesta por De Haro (2008),

para fijarnos en los cambios que está generando el fenómeno de la red social (ver Tabla 1).

En primer lugar, existen diferentes aplicaciones 2.0 que permiten emplear la red como una gran biblioteca, con la peculiaridad de que el usuario puede actualizar y personalizar la información buscada, y aprovechar el conocimiento y opiniones de los demás sobre lo que le interesa. En concreto, aplicaciones muy sencillas de manejar nos permiten personalizar nuestro navegador para que, a través de servicios de sindicalización (RSS), la información que nos interesa de diversas páginas web (periódicos, instituciones, blogs, twitter, bibliotecas, etc.) lleguen a nuestro navegador, evitando así tener que ir a visitar la información a los diferentes sitios web. El rasgo más interesante que aporta la red social es precisamente la capacidad de personalizar y adaptar la información recibida en función de las decisiones de los usuarios. No menos importante es la capacidad para compartir las opiniones y valoraciones de los demás sobre los contenidos colgados en la red. No solo encontramos datos o información sobre un tema, servicio o producto determinado, sino que además podemos conocer qué opinan las personas que lo han estudiado, leído y probado.

En segundo lugar, la red se convierte en un potente medio de comunicación. Infinidad de aplicaciones permiten no sólo establecer relaciones personales sino también crear comunidades de intereses. En este sentido, las aplicaciones más interesantes y difundidas son las redes sociales, no obstante, muchas aplicaciones empleadas para compartir contenidos elaborados por los usuarios (tipo Youtube, Flink, blogs, wikis, etc) incluyen utilidades que permiten igualmente establecer relaciones y comunidades entre sus usuarios. Es importante conocer que el tipo de comunicación que se da en estos medios sociales traspasa los límites del espacio y del tiempo que se dan en la vida real. Para comprender el alcance de las posibilidades y riesgos de esta nueva forma de comunicación, podemos fijarnos en la descripción que Boyd (2007) hace de sus características. Primero, la *persistencia* en el tiempo y espacio de lo expresado y compartido. Lo que se publica en un momento y espacio determinado en la web, puede ser visto en cualquier momento y sitio. Segundo, la *facilidad de búsqueda* de los comentarios, contenidos o información personal compartida. Tercero, la *replicabilidad* del contenido colgado en la red. Cualquier persona puede reenviar o publicar en un nuevo sitio lo elaborado por otra persona. Y por último, la *audiencia es invisible*. A diferencia de la comunicación cara a cara de la vida real, en la comunicación desarrollada en los medios sociales no se puede controlar ni conocer a todas las personas que tendrán acceso a la información compartida.

Tabla 1: Intento de clasificación de los usos educativos de las aplicaciones 2.0 y los cambios incorporados por los medios sociales (elaboración propia)

USOS DE INTERNET	APLICACIONES 2.0	CAMBIOS INCORPORADOS POR LA WEB 2.0
- Propuesta de Adell (2004)	- Propuesta de De Haro (2008a, modificado y ampliado)	
- Bibliotecas	- Recuperar información (etiquetado social y sindicación -RSS-) - Buscadores 2.0 - Páginas de inicio personales	- Personalización y rapidez en el acceso a los datos - Aprovechamiento de la inteligencia colectiva. Intercambio de opiniones, información y materiales sobre un tema.
- Canal de Comunicación	- Establecer relaciones personales y de comunidad (Redes sociales) - Conexión de personas, intereses y creación de comunidades	- Comunicación y relaciones que traspasan las barreras del espacio y del tiempo - Características propias de la comunicación en red (Boyd, 2007): persistencia, facilidad de búsqueda, replicabilidad y audiencia invisible.
- Imprenta	- Generar y publicar contenidos (Blogs y wikis) - Herramientas para generar contenidos (vídeos, imágenes, sonidos...)	- Todos los usuarios de Internet pueden generar contenidos y opinar sobre los mismos - Se desdibuja la línea que separa a los <i>productores</i> y <i>consumidores</i> de contenidos

Y en tercer lugar, Internet se convierte en una gran imprenta donde cualquier persona puede expresar sus opiniones y mostrar sus contenidos. En este sentido, la barrera que anteriormente separaba en la red a los productores y editores, de los clientes y lectores, se desdibuja. Hay diversas aplicaciones que permiten, de forma sencilla y sin necesidad de conocimientos técnicos, publicar y opinar sobre cualquier cosa. En este sentido los blogs, microbloging y wikis son quizá las aplicaciones más versátiles que permiten este cambio de conductas en los usuarios de Internet, aunque otras muchas aplicaciones como las redes sociales, servidores de intercambios de contenidos tipo YouTube o Flink son otros buenos ejemplos.

Hemos descrito en tres grandes bloques los cambios, y retos, que los medios sociales están ofreciendo a sus usuarios. Es difícil, y creo que inútil, pensar qué tipo de aplicación permite mejor o peor aprovechar estos usos para la educación. En esta línea Evans y Larri (2007, 31), que analizan el potencial de los medios sociales

para el aprendizaje, afirman que este tipo de software favorece: conexiones a redes globales que promueven el intercambio de conocimientos; herramientas para elaborar el conocimiento –el profesor como facilitador y diseñador de entornos de aprendizaje permite a los estudiantes reflexionar sobre el contenido interactuando con otros–; desarrollar comunidades de aprendizaje; y todo ello, con relativa facilidad de uso, acceso y costos mínimos. La convergencia que actualmente están sufriendo las aplicaciones 2.0 parece facilitar en gran medida todas estas nuevas formas de uso de la web. No obstante, de todas las posibles aplicaciones 2.0 nos gustaría centrarnos en los usos educativos de los Blogs y wikis que permiten generar y publicar contenidos y en cierto modo, integrar e insertar parte de las demás aplicaciones de la web 2.0. Además tienen un gran potencial para fomentar tanto la comunicación como la cooperación entre los estudiantes (Smith y Potoczniak, 2005).

2. USOS EDUCATIVOS DE LOS BLOGS

Los blogs¹ constituyen formidables herramientas de comunicación y publicación de contenidos. Son sitios web periódicamente actualizados que recopilan cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente. El/los autor/es conserva/n siempre la libertad de dejar publicado, cambiar o borrar lo que crean pertinente². Los blogs utilizados como recursos educativos reciben el nombre de edublogs.

Farrell (2003) enumera cinco formas de usar el blog en el aula. Nos serviremos de su propuesta para describir los usos y beneficios de los edublogs. En la propuesta de Farrell podemos distinguir un doble uso del blog como sistema para *facilitar contenidos*, o bien como un sistema para *promover la comunicación*.

a) Sistema para facilitar contenidos

Los blogs pueden emplearse para *reemplazar* la página web estándar de la clase, y para *publicar* enlaces a contenidos en la red. Estas dos primeras formas de usar el blog se separan del verdadero sentido de un blog, ya que no se emplea como un

¹ Para más información puede consultarse el vídeo de Commoncraft: <http://www.youtube.com/watch?v=hrs8MGWhDhg>

² <http://es.wikipedia.org/wiki/Blog>

medio de comunicación, sino como un sistema para gestionar contenidos (Peña, Córcoles y Casado, 2006). En este sentido, como apuntan varios autores para esta finalidad es mejor emplear otras aplicaciones como las wikis o herramientas de gestión de contenidos.

b) Sistema para promover la comunicación

Otros dos usos posibles del blog permiten gestionar la comunicación que se establece entre profesores y alumnos³. El blog puede utilizarse para *organizar el debate* de clase, por ejemplo lanzando preguntas semanales que los alumnos deben responder en el blog. Peña, Córcoles y Casado (2006) mantienen que se da un paso más respecto al mero uso de los blogs como publicación de contenidos, al emplearlos para posibilitar los comentarios de los alumnos. Varios autores plantean las ventajas de emplear los blogs para trasladar los debates del aula al entorno virtual: el debate asíncrono permite un mayor nivel de reflexión previa del que podría llevarse a cabo en tiempo real; y facilita la participación de aquellos alumnos tímidos o poco motivados para intervenir cara a cara en clase (Downes, 2004; Peña, Córcoles y Casado, 2006). Además, se puede utilizar el blog para *organizar seminarios* y ofrecer los resúmenes de lecturas. Se pueden emplear blogs personales de los alumnos para que publiquen las reflexiones de las lecturas realizadas, y facilitar así la discusión semanal alrededor de la tarea o trabajo previsto.

Estas dos formas de usar el blog se adaptan mejor al sentido de esta herramienta, en concreto a su empleo para facilitar la comunicación entre profesor y alumnos. Algunos de los beneficios mencionados por Peña, Córcoles y Casado (2006, p. 4) bien pueden referirse a estas dos formas señaladas por Farrell (2003):

- Estimular a los estudiantes a leer más sobre los temas tratados en el aula.
- Estimular a los estudiantes a buscar información de manera autónoma, usando fuentes diversas.
- Estimular el espíritu crítico y la reflexión entre los estudiantes.
- Elevar el nivel de la conversación en el aula.
- Facilitar la participación de todos los estudiantes.

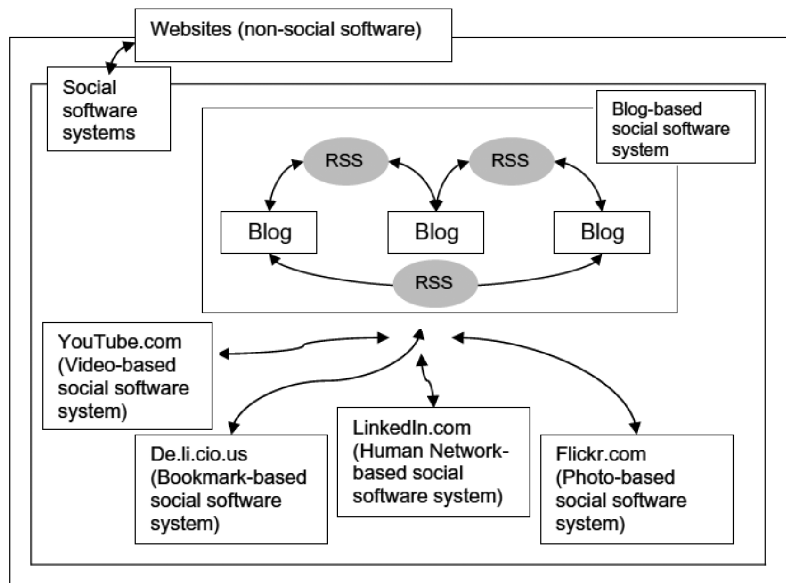
³ En Orihuela y Santos (2004) puede consultarse una interesante experiencia universitaria que muestra un uso efectivo del empleo de los blogs como medio de comunicación entre profesor y alumnos.

Una quinta forma de usar el blog, que permitiría sacarle un mayor rédito educativo, es pedir a los estudiantes que *escriban sus propios blogs*. En función del objetivo propuesto para los blogs que realizan los alumnos, nos estaríamos aproximando a un uso del blog como medio para transmitir contenido, o como medio para promover la comunicación. En cualquiera de los dos casos podríamos promover la mejora de la expresión escrita de los alumnos, capacidades de análisis y síntesis de información, prácticas que fomenten compartir trabajos entre los estudiantes, etc.

Tíscar Lara (2007) señala que se pueden fomentar una serie de capacidades en los alumnos cuando se edita un blog. En concreto se puede contribuir a: organizar el discurso, fomentar el debate, construir comunidades de aprendizaje, fomentar el compromiso con la audiencia, apoyar el e-learning y aportar documentación. Pero antes de lanzar a los alumnos a realizar sus propios blogs hay que aprender sobre el formato de los blogs, enseñándoles: a hacer un análisis previo de otros blogs antes de empezar a usar y desarrollar uno propio, nociones básicas sobre la responsabilidad en la red y entender que los blogs forman parte de un ecosistema y su complementariedad con otros sistemas, como las wikis o el etiquetado social.

Una última cuestión importante respecto a la participación de los estudiantes en los blogs, y que en cierta medida resume las óptimas condiciones en las que deben emplearse. Para fomentar la implicación de los estudiantes es aconsejable que se empleen sistemas descentralizados. El profesor puede usar su blog en el que los alumnos dejen sus comentarios y reflexiones, o bien puede involucrar a los estudiantes en la realización de sus propios blogs. Pues bien, la literatura revisada por Kim (2008) muestra que los sistemas descentralizados de blogs promueven una mayor actividad y participación de los estudiantes (ver Figura 1). Para favorecer una mayor interacción, este autor sugiere animar a los estudiantes a: 1) leer los blogs de sus compañeros y añadir en ellos comentarios, esto ampliaría la cantidad de *feedback* recibido y un aumento de la automotivación en el trabajo publicado en el blog; 2) aprovechar las posibilidades de otros medios sociales incluyendo información relevante de otras webs; 3) emplear sistema de sindicación (RSS) para estar al tanto de los comentarios y publicaciones que otros compañeros hacen en sus blogs –de este modo el estudiante está enterado de lo que realizan sus iguales sin tener que visitar cada blog–; 4) y por último, mantener el propio blog lo que contribuye en gran medida al sentido de propiedad y por tanto, a tener un sistema descentralizado de blogs, de tal manera el “propietario” del blog es el alumno y no su profesor.

Figura 1. Sistema descentralizado de Blogs (Kim, 2008, modificado)



En España han surgido proyectos colaborativos como AulaBlog, interesados en promover el uso de las TIC en el aula, en especial el de los blogs. Como ejemplo del uso educativo de los blogs, vale la pena mencionar:

Francisco Muñoz de la Peña	(http://www.aula21.net/aulablog21/)
Felipe Zayas	(http://fzayas.com/darlealalengua/)
Tiscar Lara	(http://www.tiscar.com/)
José Cueva	(http://e-profes.net/blog/)
El Tinglado	(http://tinglado.net/)
Planeta Educativo	(http://www.aulablog.com/planeta/)

3. USOS EDUCATIVOS DE LAS WIKIS

3.1. Qué es y cómo funciona una wiki⁴

Según Leif y Cunningham (2001, 14), creadores del concepto original de wiki, "una wiki es una colección libre de páginas interconectadas, escritas es un siste-

⁴ En el siguiente vídeo de Commoncraft se ejemplifica muy bien las características y peculiaridades propias de las wikis: <http://www.youtube.com/watch?v=jIgt8v74IZg>

ma hipertextual para almacenar y modificar información –una base de datos, donde cada página es fácilmente editable por cualquier usuario a través de un formulario–”.

Según podemos leer en Wikipedia⁵, las wikis comenzaron en 1995 cuando Ward Cunningham estaba buscando un nombre para una aplicación que había elaborado para modificar un conjunto de páginas web a través de formularios por varios usuarios. En una visita a Hawai vio la línea de autobús que unían las diferentes terminales del aeropuerto que se llamaba “wiki-wiki”, palabra hawaiana que significa rápido. De este modo acuñó a su aplicación “wiki”, por la rapidez con la que se podían editar las páginas web.

Para comprender mejor en qué consiste una wiki podemos fijarnos en sus principales características (Lamb, 2004). Primera, cualquiera puede cambiar cualquier cosa de una wiki. Precisamente, estas aplicaciones son rápidas porque combinan los procesos de lectura y edición de forma fácil y sencilla. Segunda, emplea un sistema de marcas hipertextuales simplificadas, lo que elimina la necesidad de conocimientos técnicos. El contrapunto es la sencillez de las páginas web que se diseñan, que a algunos usuarios puede no gustar por parecer excesivamente simple o aburrido. Tercera, los títulos de las páginas wikis se escriben sin espacios. Esta escritura típica de las wikis facilita y permite crear con rapidez las páginas web y unir las entre sí. Y la cuarta y última característica hace referencia a la autoría de las wikis. Aunque el anonimato no es un requisito, lo más común es que sean varios los autores de las páginas que componen una wiki y por tanto la autoría se desdibuja en el conjunto de personas que elaboran sus contenidos. El ejemplo paradigmático de esta idea la encontramos en Wikipedia, son muchos los que intervienen en la elaboración del contenido sin saber muy bien quiénes son los autores. No obstante, las wikis permiten recoger a través de contraseñas y nombres de usuarios quienes son los que modifican o añaden algún contenido –aspecto importante si queremos emplearlas en el aula con nuestros alumnos–.

3.2. Posibles usos y actividades con las wikis

Son varios los autores que justifican el potencial educativo de las wikis no en las características técnicas y en las facilidades que ofrecen estas aplicaciones, sino en los usos que se hacen de esta herramienta (Adell, 2007; Brins y Huphreys,

⁵ <http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki>

2005; James, 2004). Para sacar el máximo partido de una wiki es necesario que el profesor cambie las normas tradicionales, y que incorpore unas normas sociales alrededor del trabajo en la wiki. En esta línea Lamb (2004) afirma que con una comunidad saludable la wiki funciona, con una indiferente falla –entendiendo por comunidad el conjunto de personas que usan la wiki, profesores y estudiantes–. Los alumnos deben conocer y respetar una serie de normas, pero los profesores deben ser capaces de plantear actividades, modos de trabajar y evaluar que favorezcan la participación y la colaboración.

Al igual que los blogs, las wikis son herramientas muy versátiles que permiten emplearse de muy diversa forma con una intención formativa. Además, tienen un potencial especial para fomentar la cooperación al permitir editar de forma sencilla las páginas webs por varias personas al mismo tiempo. Tonkin (2005) distingue cuatro grandes categorías de actividades que puede realizar el alumno con las wikis:

- Diario personal. El alumno recoge sus propios pensamientos y reflexiones durante el aprendizaje. La wiki se convierte en una útil herramienta a través de la cual revisa y actualiza su comprensión a lo largo del tiempo.
- Libro de apuntes. El alumno incluye de forma online sus anotaciones, comentarios de lecturas y seminarios realizados a lo largo de un curso.
- Escritura colaborativa. Los alumnos usan la wiki para trabajar juntos en una investigación, como puede ser la elaboración de un proyecto en grupo, un ensayo o una presentación.
- Creación de una base de datos sobre contenidos de un tema. Los alumnos de forma colaborativa incluyen en una wiki diversos materiales que amplían o complementan un tema del curso.

Estas cuatro grandes categorías podríamos simplificarlas en dos según el uso individual o compartido que los alumnos hagan de la wiki.

Cuando el uso es *personal* (el único responsable del contenido editado es el alumno), la wiki se convertiría casi en un portafolio electrónico donde recoge sus reflexiones, apuntes, trabajos realizados en un curso, etc. La facilidad de manejo de una wiki permite que los alumnos tengan grandes posibilidades de edición de contenidos sin necesidad de tener unos avanzados conocimientos técnicos. La wiki se convierte por tanto en un cuaderno electrónico en el que puede incluir materiales trabajados durante el curso y tenerlos online para modificarlos, mostrarlos

a otros compañeros y profesor. Este uso puede tener su interés didáctico pero no aprovecha la potencialidad educativa para el trabajo cooperativo.

Cuando el uso es *cooperativo* (son varios los alumnos responsables de la edición del contenido de la wiki), se convierte en una plataforma donde gestionar el trabajo de grupo de los alumnos. El tipo de actividades que podemos solicitar a los alumnos son variadas, tantas como imaginación tenga el profesor. Podemos emplearla para la redacción colaborativa de algún trabajo: elaboración de glosarios, ampliación colaborativa de apuntes de clase o lecturas recomendadas, introducción de comentarios/evaluaciones a trabajos realizados por los compañeros de clase, redacción colaborativa de los informes de trabajos o proyectos grupales, etc. O también, podemos utilizarla como una base de datos de contenidos sobre un tema: resultados de una búsqueda colaborativa de distintos formatos de informaciones (texto, imagen, sonido, vídeo, mapas, etc.) sobre un tema, mostrar a la clase los trabajos realizados por varios grupos, etc. Podríamos efectuar una combinación de estos usos, tanto como herramienta para que los alumnos redacten colaborativamente informes, como herramienta para generar una base de datos donde incluir los materiales que van a trabajar de forma conjunta (tipo *scrapbook* o álbum de recortes).

Según del Moral Villalta (2007, 78-79) son varias las circunstancias que contribuyen al uso didáctico de la wiki, y nos atrevemos a decir, que fomentan su uso como herramienta colaborativa:

- Facilidad y sencillez en la edición. No son necesarios conocimientos técnicos, lo que permite centrarse en la elaboración y edición del contenido, evitando las pérdidas de tiempo en cuestiones informáticas.
- Cualquier contribución puede ser revisada y las contribuciones quedan visibles en el historial. Se puede visualizar la evolución histórica del desarrollo de las páginas web, qué se ha hecho y quién lo ha hecho.
- La autoría es compartida por el grupo. Las personas que han contribuido a construir esas páginas web han debido poner en común sus puntos de vista, colaborando y elaborando una versión única. La elaboración de una wiki fomenta un verdadero trabajo en equipo que fomenta el sentido de pertenencia a un grupo.

3.3. Posibles problemas y algunas soluciones

Como advierten varios autores trabajar con wikis en el aula requiere que el profesorado renuncie a la idea de tener el control absoluto de lo que pasa en la wiki, espe-

cialmente se hace hincapié en que se trata más bien de introducir un cambio de mentalidad en el profesor, más que de una innovación tecnológica (Adell, 2004; Del Moral Villarta, 2007; Lamb, 2004). Es importante que tanto profesor como alumnos sean conscientes de las peculiares características de la comunicación que se lleva a cabo en la red. Recordamos aquí las ideas expuestas anteriormente de Boyd (2007) sobre el potencial y riesgo del tipo de comunicación que se ofrece en los medios sociales.

La wiki ofrece al profesor la posibilidad de controlar, como administrador, la edición de las páginas de una wiki, pero para poder aprovechar su potencial educativo tiene que existir confianza en el alumnado y debe dársele la libertad de poder editar las páginas web. Dicho esto, no podemos obviar que las amplias posibilidades de edición y autoría que tiene la wiki llevan consigo unos posibles riesgos de mal uso que se deben tener en cuenta cuando nos decidimos a emplearla en el aula. Podemos mencionar algunos de ellos (Educause, 2005; Lamb, 2004): a) La falta de seguridad. La principal objeción señala Lamb (2004, 40) es precisamente esta "si cualquiera puede editar mi texto, entonces cualquiera puede arruinarlo". La facilidad de edición puede dar lugar a que se borre o elimine información valiosa, o se introduzcan contenidos inadecuados; b) La falta de rigor científico y documental con el que se pueden crear los contenidos; c) La facilidad de manejo de la herramienta, puede llevar a *perderse* entre tantas posibilidades y opciones; d) El *plagio* y el no respeto de los derechos de autor al emplear contenidos elaborados por otras personas sin reconocerles la autoría.

El profesor debe estar atento a estos posibles malos usos de las wikis. Señalamos a continuación algunas pistas para ello (Del Moral Villarta, 2007; Lamb, 2004):

- El *vandalismo* puede ser en parte neutralizado porque las ediciones que se hacen en la wiki no son anónimas, queda registrado su autor. De igual modo, las páginas que recojan información muy valiosa (por ejemplo con documentación que el profesor coloca para la realización del trabajo) pueden ser bloqueadas en su edición. Además de estas medidas, es aconsejable hacer copias de seguridad de la información disponible en la wiki.
- Para evitar que los alumnos se *pierdan* es importante dejar bien claro cuál es el objetivo del trabajo con la wiki. Es cierto que las posibilidades de edición son muy variadas y atractivas para los alumnos, pueden colgar vídeos, podcast, presentaciones power-point, etc. que puede despistar el objetivo de la tarea. Ante este problema, es imprescindible centrar muy bien el objetivo didáctico y el tiempo en el que deben realizar el trabajo. Además, para facilitar un correcto uso de la wiki es muy recomendable organizar el proceso de

participación de los alumnos, ordenando a los alumnos en grupos y señalándoles las páginas y los momentos en los que deben participar y colaborar.

- La facilidad de uso de la wiki puede promover quizá un uso precipitado de las opciones de edición sin contrastar, analizar y elaborar suficientemente el contenido que se quiere compartir. Lejos de ser un inconveniente, este “problema” puede convertirse en un objetivo educativo de gran valor: fomentar en los alumnos el sentido crítico y selectivo del contenido que deben desarrollar en la wiki.
- Las posibilidades de copiar-y-pegar que ofrece la red están provocando no respetar los derechos de autor. Pero igualmente, es muy fácil detectar a la persona que plagia. Es importante inculcar en los alumnos que deben hacer siempre referencia al autor y lugar donde obtuvieron la información.

4. RECOMENDACIONES FINALES

Vistas las posibilidades educativas de los Blogs y las Wikis quedaría a la elección del profesor decidir cuál de estas dos herramientas es más útil para sus propósitos educativos, así como la elección del tipo de software. Tiene por tanto que elegir una cuestión tanto didáctica como técnica.

Respecto a la primera cuestión, parece que los Blogs tienen un gran potencial para favorecer procesos de reflexión y de escritura, así como para favorecer la comunicación y participación entre los alumnos y el profesor. No tiene mucho sentido emplear los blogs como una herramienta para que los alumnos incluyan versiones preliminares de trabajos, esta opción sería propia de las wikis, más bien se deberían emplear para que los alumnos cuelguen las versiones finales de sus trabajos o reflexiones, que pueden ser comentadas por sus compañeros de clase o profesores. Las wikis, en cambio, están más bien pensadas para el trabajo cooperativo de los alumnos, y en cualquier caso como una herramienta que favorece el proceso de elaboración de trabajos y recolección de información, dada la gran versatilidad que tienen para registrar las diferentes versiones o aportaciones a lo largo del proceso de escritura. De Haro (2007, 2008b) ofrece algunas pautas que nos pueden ayudar ante esta elección, teniendo en cuenta de forma comparada las características de ambas aplicaciones, y el tipo de información que pueden ofrecer y el proceso educativo que promueven.

La segunda cuestión, más de tipo técnico, no es trivial. Es importante conocer las características técnicas, las posibilidades y riesgos que tiene el software elegi-

do para realizar los blogs o wikis (Lamb, 2004). Existen en el mercado múltiples alternativas para elaborar tanto wikis como blogs, las hay gratuitas o de pago y las que requieren la instalación en un servidor o funcionan a través de la web. Schwartz y cols. (2004) elaboran unos útiles criterios para elegir el tipo de servicio con el que realizar las wikis, aunque dichos parámetros son fácilmente aplicables en la elección del software para elaborar los blogs. Tendríamos que tener en cuenta por ejemplo: el coste, la complejidad y dificultad técnica de instalación, el tipo de control y privacidad disponible, la claridad en el manejo de la herramienta y las diferentes opciones que ofrece para elaborar y modificar los contenidos.

Una vez elegido qué tipo de herramienta emplear, podemos, y deberíamos, preguntarnos por dónde empezar a innovar la docencia con estas herramientas. Señalamos algunas de las buenas prácticas listadas por Cabezas (2008, 12) para impulsar el uso de los medios social en educación:

- El profesor no debería ser un mero observador sino participante. La mejor forma de conocer en qué consiste la web social es usarla. Se puede empezar con la elaboración de un blog personal o participar en una Wiki pública, y emplear estas primeras experiencias para el desarrollo profesional. Yo me atrevería a aconsejar que se empiece a emplear estas herramientas para un uso personal, y si es sobre un tema de interés o *hobby* mejor. Hay que divertirse con estas herramientas para atreverse a emplearlas en el aula.
- Identificar modelos, experiencias y buenas prácticas similares a las que se quieren poner en marcha. Existen infinidad de opciones en la red para contactar con profesores de nuestra área que ya se han lanzado a emplear estas herramientas. Podemos empezar consultando la web: <http://www.aulablog.com/>
- Para que los alumnos empleen estas herramientas es necesario crear guías, tutoriales. En la red existen manuales y video tutoriales de calidad para realizar blogs y wikis.
- Crear ambientes seguros para adquirir experiencias. Numerosas aplicaciones permiten crear redes restringidas con altas medidas de seguridad y privacidad. Es importante comenzar a pequeña escala, pero mantener la perspectiva del potencial y valor de las comunidades sociales.
- Negociar con los alumnos las normas de uso respecto al tipo de contenidos, comentarios permitidos, niveles de privacidad y seguridad, quién controlará el acceso al espacio educativo.
- Evaluar continuamente las experiencias, no tener miedo a equivocarse y reajustar las acciones emprendidas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (2004). Internet en la Educación. *Comunicación y Pedagogía. Recursos Didácticos*, 220, 25-29
- ADELL, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero y J. Barroso (Coords.), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 323-333). Granada: Octaedro.
- BIELCZYK, K. (2001). Designing Social Infrastructure: The Challenge of Building Computer-Supported Learning Communities. Comunicación presentada en *European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*. Maastrich (Holland), 22 th–24th March.
- BOYD, D. (2007) Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. En D. Buckingham. *Youth, Identity, and Digital Media Volume MacArthur Foundation Series on Digital Learning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BRUNS, A. y HUMPHREYS, S. (2005). Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project. Comunicación presentada en *OLT 2005 Conference: "Beyond Delivery"*, Brisbane, Queensland, Australia, September 2005). <http://snurb.info/files/Wikis%20in%20Teaching%20and%20Assessment.pdf> (Accedido: mayo 2010).
- CABEZAS, C. (2008). Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación. *Serie Bibliotecología y Gestión de información*, 35, marzo-abril <http://eprints.rclis.org/13724/> (Accedido: mayo de 2010).
- CASTAÑEDA, L. (2007) Software social para la escuela 2.0: más allá de los Blogs y las Wikis. Comunicación presentada en *X Congreso Internacional EDUTEC 2007*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional <http://www.lindacastaneda.com/publicaciones/edutec20071.pdf> (Accedido: mayo de 2010).
- COBO, C. (2007). Mapa de aplicaciones. Una taxonomía comentada. En C. Cobo y H. Pardo. *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Group de Recerca d' Interaccions Digitals. Universitat de Vic. Barcelona/México. <http://www.planetaweb2.net> (Accedido: noviembre de 2008).
- DE HARO, J.J. (2007, noviembre) El uso del blog en la clase presencial. *EDUCATIVA: Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria* <http://jjdeharo>.

- blogspot.com/2007/11/el-uso-del-blog-en-la-clase-presencial.html* (Accedido: noviembre de 2008).
- DE HARO, J.L (2008a, septiembre) Aplicaciones 2.0. *EDUCATIVA: Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria*. <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/01/aplicaciones-20.html> (Accedido: noviembre de 2008).
- DE HARO, J.L (2008b, marzo) La elección entre el blog o el wiki. *EDUCATIVA: Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria*. <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/03/la-eleccin-entre-el-blog-o-el-wiki.html> (Accedido: noviembre de 2008).
- DEL MORAL VILLALTA, M. (2007) Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. 9, marzo, 73-82 http://www.fisem.org/descargas/9/Union_009_010.pdf (Accedido: noviembre de 2008).
- DOWNES, S. (2004). Educational Blogging, *Educause Review*, 39 (5), 14-26, <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0450.pdf> (Accedido: mayo de 2010).
- EDUCAUSE (2005). 7 things you should know about...Wiki. *Educause Learning Initiative* <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7004.pdf> (Accedido: noviembre de 2008).
- EVANS, V. y LARRI, L. J. (2007). Networks, Connections and Community: Learning with Social Software. *Val Evans Consulting*. http://www.flexiblelearning.net.au/files/Learning_with_Social_Software_Report.pdf (Accedido: mayo de 2010).
- FARRELL, H. (2003, septiembre). *The street finds its own use for things*". *Blog: Crooked Timber* <http://crookedtimber.org/2003/09/15/the-street-finds-its-own-use-for-things> (Accedido: septiembre del 2006).
- HARTMAN, J. L; DZIUBAN, C. y BROPHY-ELLISON, J. (2007). Faculty 2.0. *Educause Review*, 42 (5), 62-77 <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0753.pdf> (Accedido: mayo de 2010).
- JAMES, H. (2004, mayo). My Brilliant Failure: Wikis in Classrooms. *Heather's Blog*, <http://kairosnews.org/trackback/3794> (Accedido: mayo de 2010).
- KIM, H. N. (2008) The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational context. *Computers & Education*, 51, 1342-1352.

- LAMB, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *Educause Review*, 39 (5), 36-48 <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf> (Accedido: mayo de 2010).
- LARA, T. (2005) Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos*, Octubre-Diciembre, 65 <http://www.campusred.net/telos/> (Accedido: noviembre de 2008).
- LEUF, B. y CUNNINGHAM, W. (2001). *The Wiki Way: Collaboration and Sharing on the Internet*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (Accedido: noviembre de 2008). Traducción al castellano "Qué es la Web 2.0" en: <http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>
- ORIHUELA, J. L. y Santos, M.L (2004). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumno, *Quaderns Digitals*, 35 (octubre) http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751&PHPSESSID=085f3dd10215ef632a02a7887514e6db (Accedido: noviembre de 2008).
- PEÑA, I., CÓRCOLES, C. y CASADO, C. (2006). El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red. *UOC Papers*, 3, 1-9. http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf (Accedido: diciembre de 2008).
- RODRÍGUEZ PALCHEVICH, C. R. (2008, octubre) *AULA 2.0: construyendo y compartiendo los aprendizajes en red*. [Preprint] <http://eprints.rclis.org/14782/> (Accedido: diciembre de 2008).
- SCHWARTZ, L., CLARK, S., COSSARIN, M. y RUDOLPH, J. (2004). Educational Wikis: features and selection criteria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (1), 1-6 <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/163/692> (Accedido: mayo de 2010).
- SMITH, S. E. y POTOCZNIK, A. (2005). 5 points of connectivity. *Educause Review*, 40 (5), 30-40 <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0551.pdf> (Accedido: mayo de 2010)
- TAPSCOTT, D. y WILLIAMS, A. D. (2010). Innovating the 21st-Century University: It's Time!. *Educause Review*, 45 (1), 16-29 <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1010.pdf> (Accedido: mayo de 2010).
- TONKIN, E. (2005). Making the case for a wiki. *Ariadne*, 42, Enero. <http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin/> (Accedido: mayo de 2008).

La Red como escenario de acción intencional

Emanuele Balduzzi

emanuele.balduzzi@unicatt.it

Universidad del Sacro Cuore de Milán

Resumen: En este trabajo nos proponemos aportar una serie de observaciones específicas sobre las potencialidades antropológicas y pedagógicas fomentadas por la Red e inescindibles del actuar humano, con el objetivo de proponer la Red como escenario de acción, como un espacio público simbólico vinculado a las acciones de producir, recibir y compartir, a su vez ligadas al sentido que los diferentes sujetos pueden crear y elaborar, interactuando de forma recíproca con intencionalidad. Desde esta perspectiva, la Red se presenta como un elemento relevante también para la ciudadanía, puesto que permite desarrollar un potencial sentido de pertenencia y participación común.

Palabras clave: Red, sentido del actuar humano, interacción, intencionalidad.

Abstract: The aim of this contribution is to provide some specific guidelines on the anthropological and pedagogical potentialities enhanced by the Net and intercepted by human action. The ultimate aim is to propose the Net as a setting for action and a symbolic arena linked to production, reception and sharing. These, in turn, are linked to the meaning that different and intentionally interacting subjects can create and develop. From this perspective, the Net also becomes educationally in terms of citizenship, since it contributes to the development of a sense of belonging and sharing.

Keywords: Net, sense of human action, interaction, intentionality.

1. UN POCO DE HISTORIA

Durante el siglo XX la *techne* cobró mucha fuerza en la civilización occidental, entre otras cosas gracias a los cambios de tipo económico: para empezar, la segunda revolución industrial –identificada con el trinomio ciencia-tecnología-industria– que, a pesar de haber surgido en torno a 1800, se reafirmó después de que la compañía automovilística Ford inventara la cadena de montaje en 1913 (y también gracias a F.W. Taylor y su obra *Principios de administración técnica del trabajo*, 1911). Neil Postman (1993) reflexionando sobre la importancia de dicho cambio histórico, afirmó que “el imperio de Henry Ford (supuso) el momento decisivo del pasaje de la tecnocracia al tecnopolio” (pp. 49-50), es decir, a la tecnocracia totalitaria.

De ahí que la relación de interdependencia entre técnica y antropología plantee problemas de gran envergadura, relacionados con las diferentes direcciones tomadas por la investigación: a) la crítica de la cultura, delineada por los exponentes de la Escuela de Frankfurt, junto con la propuesta de una razón únicamente instrumental (Horkheimer, 1969, 26-41); b) la hipótesis de que el hombre estaría caracterizado por una “vergüenza prometeica”, que lo convierte en un ser subalterno de las máquinas y por tanto, desgraciadamente “anticuado” (Anders, 2003, 57-64); c) el hecho de que la técnica se perciba como la “capacidad y el conjunto de medios con los que el hombre pone la naturaleza a su servicio, ya que conoce sus propiedades y leyes” (Gehlen, 2003, 33), algo necesario para superar las carencias biológicas típicas del ser humano; o d) también la certeza de que la técnica constituye hoy la última gran “narración contemporánea”, y se ha convertido incluso en el “objetivo fundamental” (Severino, 1998, 11) o el “horizonte total” (Galimberti, 1999, 487) en el que todo debe estar incluido.

Con la llegada de la tercera revolución industrial (o postfordismo), ligada a la electrónica e informática, se comprobó que en esta nueva etapa la información jugaba un papel fundamental, sobre todo debido a que nació una “economía conexa” (Rifkin 2000, 25), típica de la “era del acceso”, que depende en gran medida de la capacidad para compartir informaciones, aplicaciones, tecnologías y procesos. También se denomina a este periodo sociedad postindustrial, porque el interés económico a menudo tiene más que ver con la gestión de los servicios que con la producción material de bienes o productos.

Tras este histórico cambio de paradigma, la *tecnología* informática se ha convertido en un factor determinante no sólo de la estructura económica, sino también de numerosos aspectos de la vida social, convirtiéndose en un elemento ubi-

cuo y presente de forma capilar (al menos en las civilizaciones occidentales). Por ello, en la actualidad, parte significativa de la investigación pedagógica se ha centrado en determinar los valores educativos intrínsecos a este contexto tecnológico, y especialmente en estudiar su fenomenología expresiva.

Mi objetivo aquí es abordar la cuestión desde una perspectiva específicamente pedagógica que, partiendo de las *inagotables* potencialidades del actuar humano, saque a la luz algunas importantes implicaciones relativas al sentido de las oportunidades que ofrece la Red para generar “prácticas” dotadas de significado formativo en el curso de la interacción comunicativa.

2. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y REALIDAD SOCIAL

La Red (o Internet, utilizaré ambos términos como sinónimos) tiene hoy en día un impacto social realmente profundo. Sus múltiples potencialidades y aplicaciones la convierten en un punto de referencia básico a la hora de comprender los fenómenos sociales y comunicativos actuales. Tal como subraya J.B. Thompson (1998) “podemos entender el impacto social del desarrollo de las nuevas redes de comunicación [...] [sólo si tomamos en consideración] que el uso de los medios de comunicación implica la creación de nuevas formas de acción e interacción en el mundo social” (p. 13). Sin duda, estas nuevas formas de interacción social, cuando producen a través de la tecnología, se ven afectadas por ella, entre otras cosas, porque entonces difieren de la comunicación cara a cara. En todo caso, entre las numerosas connotaciones de las nuevas formas de comunicación, hay una que considero especialmente importante. R. Silverstone (2009) nos recuerda, definiendo el núcleo semántico de la *mediapolis*, que el “mundo y sus actores aparecen en la plataforma ofrecida por los medios de comunicación y, para la mayoría de nosotros, este espacio constituye el único escenario posible. El mismo hecho de aparecer, en todas sus formas, se convierte en un mundo” (p. 49).

¿Cuál es la conclusión que de ello se deriva? Los medios de comunicación, al crear una ficción, una representación del mundo y de sus relaciones auténticas, limitarían el crecimiento completo del ser humano, ya que no harían otra cosa que producir un artificio simbólico, sumergido dentro del cual, el sujeto acabaría siendo incapaz de distinguir lo verdadero de lo falso, la representación de la verdad, la imagen del cuerpo, lo constatable de lo fantástico, en suma, lo real de lo virtual. Por eso, G. Bettetini (1987) considera que “las nuevas tecnologías permiten llegar a tal producción de imágenes, visuales y sonoras, que cada hombre debe

aprender a vivir con su doble, a su vez reproducido y reproducible” (p. 98). De ahí que contemos con reflexiones sobre los procesos altamente “deconstructivos” vinculados a los medios de comunicación actuales, por ejemplo, las de Debord (1997), en la *Sociedad del Espectáculo*, y las de Baudrillard (1996), sobre el poder de la televisión, que parece determinarlo todo y tener el privilegio de establecer qué es lo relevante.

Ahora bien, en este trabajo pretendo realizar una interpretación diferente de dicha realidad, ya que los medios, en este caso especialmente la Red, presentan también potencialidades positivas, no sólo de tipo informativo o comunicativo, sino propiamente antropológicas, de las que voy a hablar a continuación.

En primer lugar, está claro que el actual incremento de la cantidad y la disponibilidad de la información, así como el de la rapidez con que se transmite, constituyen una revolución comunicativa importante, también en lo que a la definición del concepto del tiempo se refiere; por eso Kerckhove (2003, p. 25) habla del tiempo “como punto de ser”. Debido a la estructura de la Red, la posibilidad de encontrar, compartir y también de construir recorridos, proyectos e informaciones de todo tipo, que es una de las peculiaridades ontológicas y uno de los rasgos que constituyen el concepto mismo de inteligencia, ha cambiado considerablemente. A propósito de este tema, P. Lévy (1996) habla de la “inteligencia colectiva”, que define como “una inteligencia orientada en todas las direcciones, evaluada constantemente, coordinada en tiempo real, que lleva a una movilización efectiva del conocimiento” (p. 34). Ello, además de estar vinculado con el aspecto “productivo” típico del flujo de información, da origen también a una posibilidad real *de encuentro* que la misma Red puede suscitar, fomentar y proteger. De hecho, el mismo autor nos recuerda que “el uso más provechoso de la comunicación informatizada, desde el punto de vista social, es sin duda el de proporcionar a los grupos humanos los medios para poner en común sus fuerzas mentales” (p. 74-75). De ahí que el *focus* fundamental, desde una perspectiva educativa, depende no sólo de la creación de espacios más amplios para la información, cada vez más dinámicos y accesibles, sino también de otro elemento: el papel de la dimensión intersubjetiva del propio ser humano, que tiene un papel decisivo en el proceso de construcción de este dinamismo comunicativo. De hecho el sujeto crea y comparte el conocimiento, pero también y más propiamente comparte experiencias y trayectorias con sentido nacidas al calor de su relación con otros sujetos. Por lo tanto la impronta de lo social se presenta como un elemento decisivo e inevitable, y permite eludir la posible hipótesis neutralizadora, en función de la cual, en algunas ocasiones, se intenta analizar la dimensión tec-

nológica. Como subraya R. Silverstone (2009) “la idea de un sujeto participante no es aproblemática ya que implica algo más. Nos guste o no, participar significa actuar” (p. 174).

3. ACTUAR EN LA COMUNIDAD VIRTUAL

¿Qué tipo de acción se da en la Red cuando diferentes sujetos toman parte en un proceso comunicativo? ¿Es suficiente compartir pensamientos, intenciones y aspiraciones para crear una comunidad de personas en la Red? ¿Qué fluya la información es sinónimo de autenticidad educativa? O dicho de otro modo, ¿cuándo y cómo se define una comunidad virtual?

Es posible orientar la respuesta hacia el significado que el “juego” y la “simulación” adquieren en estos contextos para el sujeto en relación con su identidad. S. Turkle (1996) recuerda que “en el ciberespacio hay centenares de miles de usuarios que inventan personajes *online*, que viven en grupos diversificados de comunidades virtuales, en los que la costumbre de crear varias identidades trastorna cualquier tipo de noción de un sí mismo unitario y real” (p. 402). McLuhan (1998), hablando de las tecnologías como “prótesis, mutaciones, metáforas del cuerpo y de sus partes” (p. 55), llamó la atención sobre un cambio de perspectiva en la cual el hombre y la tecnología se compenetrán. De hecho, hablando del mito de Narciso, recordaba cómo el joven “no se había enamorado de su propia imagen, sino del rostro de un desconocido que guardaba un gran parecido con él” (p. 115).

La posibilidad de escoger “diferentes apariencias” según el contexto puede ser útil en el proceso de autocomprensión antropológica y, por consiguiente, para adquirir a una mayor conciencia de las potencialidades personales. De esta manera, la búsqueda de la satisfacción personal, junto con una posible tendencia conformista y autorreferencial¹, siguen siendo determinantes. Una comunidad virtual constituida de esta manera refuerza de hecho las potencialidades narrativas, hedo-

¹ En relación con este asunto, es interesante la consideración de G. Anders (2003) quien, al hablar de la sociedad propia de la tercera revolución industrial, expresa una preocupación que no tiene que ver con la tecnología en sí, pero que de alguna manera resulta bastante profética. El autor escribe que “el ruido de millones de voces producido hoy en día no representa otra cosa –es decir el elemento en que consiste la nueva función del hablar actual– sino un “monólogo colectivo” único, pronunciado por roles distribuidos. La sociedad conformista habla en su conjunto consigo misma” (p. 139).

nistas, estéticas y emotivas implícitas en aquellos dinamismos de comunicación intersubjetiva, que adquieren una determinada estructura fenomenológica (por ejemplo, la posibilidad de participar en algunos juegos de rol en la Red, con usuarios de otros países conectados al mismo tiempo).

Hay un segundo tipo de interpretación –en parte similar a la que se acaba de explicar, pero también con aspectos novedosos– centrada en el estudio de los *chats*, que E. Reid aprueba en su texto *Electropolis* (1991). En este caso es interesante observar como estas comunidades virtuales llegan a favorecer la creación de contextos sociales singulares, con peculiares formas culturales y comunicativas.

Desde hace algunos años, H. Rheingold (2002), un importante autor que se ha interesado por la comunidades virtuales, viene hablando de las “smart mobs”, es decir de las “multitudes inteligentes” que estructuran una especial tipología de acción intersubjetiva en la Red, gracias a el uso de las tecnologías sin hilos. Dicho autor también las define como “tecnologías de cooperación” (véase pp. 65-112), debido a que pueden fomentar la creación de comunidades virtuales constituidas por un número de usuarios potencialmente indeterminado y heterogéneo (p. 200), pero también muy proclive a colaborar (p. 19) y a compartir valores e ideales². Este proceso jamás podría realizarse sin la presencia capilar de dichas tecnologías. En todo caso, con ello no basta, porque “la tecnología por sí misma no consigue desarrollar estas potencialidades; también es necesario el compromiso inteligente y constante de una población informada” (Rheingold, 1994, 5). En otras palabras, el elemento antropológico es fundamental para consolidar aquella comunicación humana primaria que las tecnologías modernas, interpretadas y usadas adecuadamente, pueden reforzar y amplificar. La posibilidad de orientar de un modo activo el mismo proceso de comunicación y conocimiento, contando con las aportaciones de varios sujetos, es una novedad muy interesante para la reflexión pedagógica. De hecho, se propone también como clave de lectura para la construcción de una nue-

² Esto no garantiza que el motivo por el que se comparten los objetivos sea positivo, ni tampoco neutraliza el egoísmo en función del cual dichas finalidades pueden crearse. De hecho, la participación de los sujetos en la Red puede tener por objetivo insultar u ofender a los demás. Además Internet, al ser omnicompreensiva, conlleva una serie de problemas relativos a la definición de la esfera pública, a su posible mercantilización, y a la existencia de la misma privacidad, hasta el punto de que puede tener una presencia preocupante: la del Panóptico, es decir “el ojo que todo lo ve”. Tampoco se deben olvidar los problemas de la “aldea global” y de la “sociedad del espectáculo”, de los que se ha hablado anteriormente.

va ciudadanía activa, que seguidamente intentaré definir, la cual, al integrar algunos elementos innovadores del constructivismo socio-cultural, se presenta como un concepto estimulante para la reflexión educativa.

4. LA “PRAGMÁTICA” DE LA RED

Para poder justificar dicha interpretación es necesario concebir la dimensión participativa de la Red como espacio simbólico, en el que la producción de determinados valores y significados es un elemento básico. Por ello, tal como afirma P.C. Rivoltella (2003), se debe considerar la Red no en un sentido meramente “geográfico” (como “lugar diferente por relación con el lugar real, que la Red misma acabaría suprimiendo”) sino en un sentido “pragmático”, es decir como un “sistema de acciones” (p. 120). Esta perspectiva se centra principalmente en el análisis de la dimensión intersubjetiva vinculada a la producción, la recepción y la negociación del sentido que tiene lugar en la Red mediante la interacción. De esta manera la Red no sólo se configura como espacio simbólico sino también como “espacio de circulación” (Rivoltella, 2003, p. 116), es decir como contexto en el que brota de forma dinámica una trayectoria de sentido derivada de la intencionalidad de varios usuarios, los cuales, al participar activamente, fijan por sí mismos el sentido de sus acciones intersubjetivas. Tal como nos recuerda B.M. Varisco (2002), “en los significados se manifiesta nuestra capacidad de negociar mediante el aprendizaje” (p. 175).

Desde esta óptica, es posible identificar las dimensiones antropológicas que la Red permite activar, y convertir así su aportación a la formación humana en algo imprescindible. Por el contrario, sin la acción humana, la construcción de significados ya no tendría lugar y, por consiguiente, no se tendría ningún punto de referencia educativo. Una vez más, el ser humano vuelve a ser protagonista de su crecimiento ejerciendo su connotación más peculiar: el actuar. Como afirma H. Arendt (2008), actuar “en sentido más general significa tomar una iniciativa, iniciar [...] y poner en movimiento algo [...]. En la naturaleza del empezar puede generarse algo nuevo sin que podamos preverlo sobre la base de los eventos anteriores” (p. 128-129). La originalidad de los significados producidos dentro de la Red se especifica también gracias a las potencialidades antropológicas vinculadas al acto humano.

Al mismo tiempo, en la interacción conectiva de varios sujetos, percibimos una faceta singular del actuar humano: su transformación reticular. En la Red, al no ha-

ber un origen único o una fuente única de significados, las diversas producciones de sentido nacen de la intersección de contribuciones: dicha intersección no se manifiesta sólo en el momento inicial, el cronológico, cuando se expresa el tema, o en las diferentes posturas sobre él, manifestadas individualmente a lo largo de la interacción. El *focus*, el objeto de interés educativo brota también en la estructura reticular que lo envuelve. Surge así toda en una serie de elementos entrelazados, intrincados, multiformes y cuantitativamente múltiples.

Veamos el ejemplo de cualquiera de las *redes sociales* actuales. La posibilidad de compartir informaciones, proyectos e ideales, así como la de servirse de ellas simplemente para pasar el tiempo, vienen dadas. Al mismo tiempo hay otra característica a la que se debe prestar atención: la posibilidad de crear, compartir y orientar trayectorias de sentido sobre temas que nos interesan genera una reflexión conceptual cargada de significados. Esto se debe no sólo a que esta implica una multitud de sujetos potencialmente indefinida, lo que permite ampliar los horizontes individuales de los participantes con “voces” diferentes, sino que también y sobre todo a que la Red permite que se manifieste una forma de construcción del conocimiento de tipo reticular, en razón de todas las intervenciones presentes en ella. Por lo tanto, la producción del significado se basa también en un elemento participativo, que determina el modo en que se concreta, y cada postura es una fuerza intrínseca que no puede ser excluida *a priori*, porque forma parte de una red (de hecho en cada intervención se puede recordar una propuesta, discutirla de nuevo, volverla a negociar). La producción final no depende sólo de la cantidad de las aportaciones, sino también de su calidad potencial, ya que el hecho de compartir un proyecto se da en el momento de la interacción, y su evolución depende de la contribución entrelazada de todos los participantes (como en el caso de los *blogs*, que nacen a diario en la Red, y cuyas implicaciones educativas y didácticas son actualmente objeto de estudio³). De hecho, el valor educativo de dichos procesos se deriva también de la capacidad que tienen los diferentes sujetos, gracias a sus comunes intereses, para generar procesos con un determinado sentido que jamás hubiesen podido concebir aislados, sin la ayuda que la Red les presta. Además, la construcción del significado debería remitirnos a nuevas y ulteriores consideraciones sobre la incidencia de la Red en la evolución del conocimiento y de los saberes (es el caso, por ejemplo, de la enciclopedia *wikipedia*). Desde el punto de vis-

³ Véase el libro de C. Friso (2009). *La scuola davanti al blog. Tecnologie di rete per la didattica*. Turín: SEI.

ta pedagógico, se trata de un escenario muy importante: de hecho, no es casual que “desde siempre, el asociacionismo constituya el alma más viva y activa de la *Media Education*” (Rivoltella, 2005, p. 160). Esta circunstancia, de todas formas, no es de por sí relevante desde una perspectiva educativa.

En primer lugar, porque el hecho de compartir un tema no implica que su connotación ética resulte más clara. Aun así, aceptando la bondad moral de dicho proyecto, ¿cuál es el modo de comprobar que se está produciendo un crecimiento educativo? ¿Acaso no es posible que la participación pueda estar generada por el aburrimiento, por el deseo de seguir conectado para expresar algo que nos molesta, o para manifestarse “en contra” de los que participan intencionalmente sólo por el placer de hacerlo? Para desentrañar este nudo conceptual es necesario profundizar más aún el análisis, apoyándose en el vector de la intencionalidad.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, antes de abordar el tema de la intencionalidad, quiero precisar el concepto de “actuar en la Red”. Me inspiraré en el llamado “viraje lingüístico”, a partir del cual J.L. Austin (1987) nos recuerda que “en algunos casos (...) *decir* algo es como hacer *algo*” (p. 15); y también en el concepto del “actuar comunicativo” de J. Habermas (1991), que está orientado “al acuerdo”, y por lo tanto, es muy diferente del “actuar estratégico” (p. 127). Por consiguiente, “la experiencia comunicativa nace, de ahí su nombre, de una relación de interacción que relaciona al menos dos sujetos en el marco de la intersubjetividad que se produce lingüísticamente a la hora de ponerse de acuerdo sobre los significados constantes” (Habermas, 1980, 154).

Tal como se ha afirmado, en la Red el actuar comunicativo constituye un elemento decisivo. Ahora bien, cabe preguntarse cuándo adquiere también una fuerte carga pedagógica y resulta del máximo interés para la educación en la ciudadanía. En el marco de las numerosas perspectivas que abordan el concepto de ciudadanía digital e intentan comprender los cambios fundamentales de la ciudadanía política actual, me gustaría proponer una reflexión, que intenta ir más allá de la definición de las competencias personales, de las habilidades prácticas por comprobar o de los hipotéticos escenarios futuros, más o menos participativos y apocalípticos, y se centra en el tema de la *intencionalidad*.

Históricamente, se ha reconocido el valor educativo fundamental de la intencionalidad, que es vista como una parte fundamental de la reflexión sobre la teleolo-

gía pedagógica. ¿De qué manera comparece dicha intencionalidad en el actuar comunicativo de Internet? Considero que en la producción intersubjetiva de los significados en la Red hay espacio para una intencionalidad que, al no repercutir de forma autoreferencial en el sujeto que actúa, le llevaría a descubrir un nuevo sentido de la acción de compartir y de la pertenencia. De hecho, cuando se produce la interacción, el ser humano puede volver a descubrir “una intencionalidad del nosotros” –parecida a la que J.R. Searle (1996) denomina “intencionalidad colectiva”, caracterizándola esencialmente como “un sentido del hacer (querer, crear, etc.) algo juntos” (p. 34), y de la cual brota también la intencionalidad individual⁴–.

¿Qué supone la “intencionalidad del nosotros”? Creo que la actitud cooperativa privilegiada por la Red encuentra su razón de ser en la capacidad originaria que el hombre posee, ya que es consciente de apoyarse intencionalmente en algo no derivado: el hecho de compartir una experiencia original común. “La intencionalidad del nosotros”, percibida por el sujeto que actúa, hace que se vuelva consciente de que la verdadera raíz educativa no se manifiesta sólo al final del proceso comunicativo, o durante su desarrollo. En una fase anterior hay un “carácter antropológico” que está en la base de todas nuestras competencias operativas y prácticas, que nos indica de inmediato que podemos pertenecer intencionalmente a un mismo proceso comunicativo, es decir, a un proceso comunitario y que es posible compartir.

“La intencionalidad del nosotros” no es la simple suma final y mecánica de las diversas contribuciones nacidas de la interacción en la Red, sino que se manifiesta como conciencia *original* pues cada sujeto, cuando *busca el sentido de su actuar* en relación con otros sujetos, *redescubre en sí mismo de inmediato su dimensión antropológica intersubjetiva*. Cuando defino con otros seres humanos un proyecto común, utilizo esa potencialidad, que es tanto más evidente cuanto más se consolida el verdadero sentido de pertenencia a la comunidad, y el redescubrimiento, durante la definición de aquél, de los valores intersubjetivos.

La producción, la negociación y la determinación del sentido del actuar en la Red tienen un fundamento antropológico del que se deriva una original apertura a un mundo de significados constituidos dinámicamente, e investigados, recreados y consolidados interactivamente, pero que se presentan de esta forma precisamente

⁴ El concepto de “intencionalidad colectiva”, desarrollado por el citado autor, es muy complejo y no podemos profundizar en él en este momento.

porque son el resultado de “una intencionalidad del nosotros” presente en cada ser humano.

En cuanto a la educación en la ciudadanía, esto no sólo indica que el hombre es un ser social por naturaleza (un “animal político” según la definición de Aristóteles). Cabe recordar que su estructura antropológica incluye múltiples potencialidades inexploradas relativas a su subjetividad, y que si ésta se interpreta de forma adecuada, destaca en ella un aspecto muy peculiar: *cuando el hombre se relaciona con sí mismo, descubre de inmediato que está inclinado a relacionarse con los demás*. La experiencia de la ciudadanía, si tiene en cuenta la bondad intencional mediante la que el ser humano comunica y promueve la cultura, puede realmente abrir nuevos espacios para la cooperación y la intermediación práctica orientada hacia la construcción de un horizonte social inclusivo y participativo, dentro del cual la promoción humana excluya la autorreferencialidad. No en vano, las acciones autorreferenciales, por su propia naturaleza, se oponen al actuar humano en sí, y en particular a aquel actuar humano ligado a la educación en la ciudadanía, debido a que dejan de lado la raíz antropológica de la misma intencionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERS, G. (2003). *L'uomo è antiquato. 1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- ANDERS, G. (2003). *L'uomo è antiquato. 2. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza industriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- ARENDT, H. (2008). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- AUSTIN, J. L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- BAUDRILLARD, J. (1996). *Il delitto perfetto: la televisione ha ucciso la realtà?*. Milano: Raffaello Cortina.
- BETTETINI, G. (1987). Le trasformazioni culturali conseguenti all'innovazione tecnologica nelle comunicazioni. En VV. AA., *Etica e trasformazioni tecnologiche*. (pp. 93-107). Milano: Vita e Pensiero.
- DEBORD, G. (1997). *La società dello spettacolo. Commentari sulla società dello spettacolo*. Milano: Baldini & Castoldi.

- DE KERCKHOVE, D. (2003). La conquista del tempo. En De Kerckhove, D (ed). *La conquista del tempo. Società e democrazia nell'era della rete*. (pp. 7-26). Roma: Editori Riuniti.
- FRISO, C. (2009). *La scuola davanti al blog. Tecnologie di rete per la didattica*. Torino: SEI.
- GALIMBERTI, U. (2005). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- GEHLEN, A. (2003). *L'uomo nell'era della tecnica*. Roma: Armando.
- HABERMAS, J. (1980). *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- HABERMAS, J. (1991). *Il pensiero post-metafisico*. Roma-Bari: Sagittari latenza.
- HORKHEIMER, M. (1969). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.
- LÉVY, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- MCLUHAN, M. y POWERS, B. R. (1998). *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, Milano: Sugarco.
- POSTMAN, N. (1993). *Tecnopoly. La resa della cultura alla tecnologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- REID, E. (1991). *Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat*. Online version: www.aluluei.com (Accedido: agosto 2010).
- RHEINGOLD, H. (1994). *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel cibernazio*. Milano: Sperling & Kupfer.
- RHEINGOLD, H. (2002). *Smart mobs. Tecnologie senza fili, la rivoluzione sociale ventura prossima*. Milano: Raffaello Cortina.
- RIFKIN, J. (2000). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Milano: Mondadori.
- SEVERINO, E. (1998). *Il destino della tecnica*. Milano: Rizzoli.
- RIVOLTELLA, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Trento: Erickson.

- RIVOLTELLA, P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- SEARLE, J. R. (1996). *La costruzione della realtà sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- SILVERSTONE, R. (2009). *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*. Milano: Vita e Pensiero.
- THOMPSON, J. B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: Il Mulino.
- TURKLE, S. (1997). *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di internet*. Milano: Apogeo.
- VARISCO, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

Redes Sociales en Educación

Juan José de Haro

jjdeharo@gmail.com

Colegio Amor de Dios. Barcelona

Resumen: Este trabajo expone los tipos de servicios de redes sociales que existen actualmente en Internet, bajo un punto de vista de aplicación a la enseñanza, y su idoneidad para la práctica educativa. Se discuten algunos servicios de *microblogging* y de redes sociales completas. Finalmente se describe la organización de las redes sociales educativas basada en grupos o subredes y su aplicación al aula.

Palabras clave: Redes sociales educativas, microblogging, red social vertical, red social horizontal.

Abstract: This chapter describes the types of social networking services currently available on the Internet and their suitability for educational practice. Certain services such as microblogging are discussed along with other social networks. Finally, there is a description of the organization of educational networks based on groups or sub-networks and its application to the classroom.

Keywords: Educational networks, microblogging, vertical network, horizontal network.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales se han introducido recientemente en la vida de muchas personas que antes eran ajenas al fenómeno de Internet. No es extraño oír hablar por la calle de Facebook y no necesariamente entre los más jóvenes. La extraordinaria capacidad de comunicación y de poner en contacto a las personas que tienen las

redes ha provocado que un gran número de personas las esté utilizando con fines muy distintos. Se utilizan para encontrar y entablar diálogo con amistades perdidas tiempo atrás, para debatir sobre los temas más variados, apoyar causas de todo tipo, organizar encuentros de amigos, ex-compañeros de estudios o para dar a conocer congresos y conferencias, a través de los cuales no sólo se dan detalles sobre el encuentro, sino que las personas pueden confirmar su asistencia o ausencia al evento.

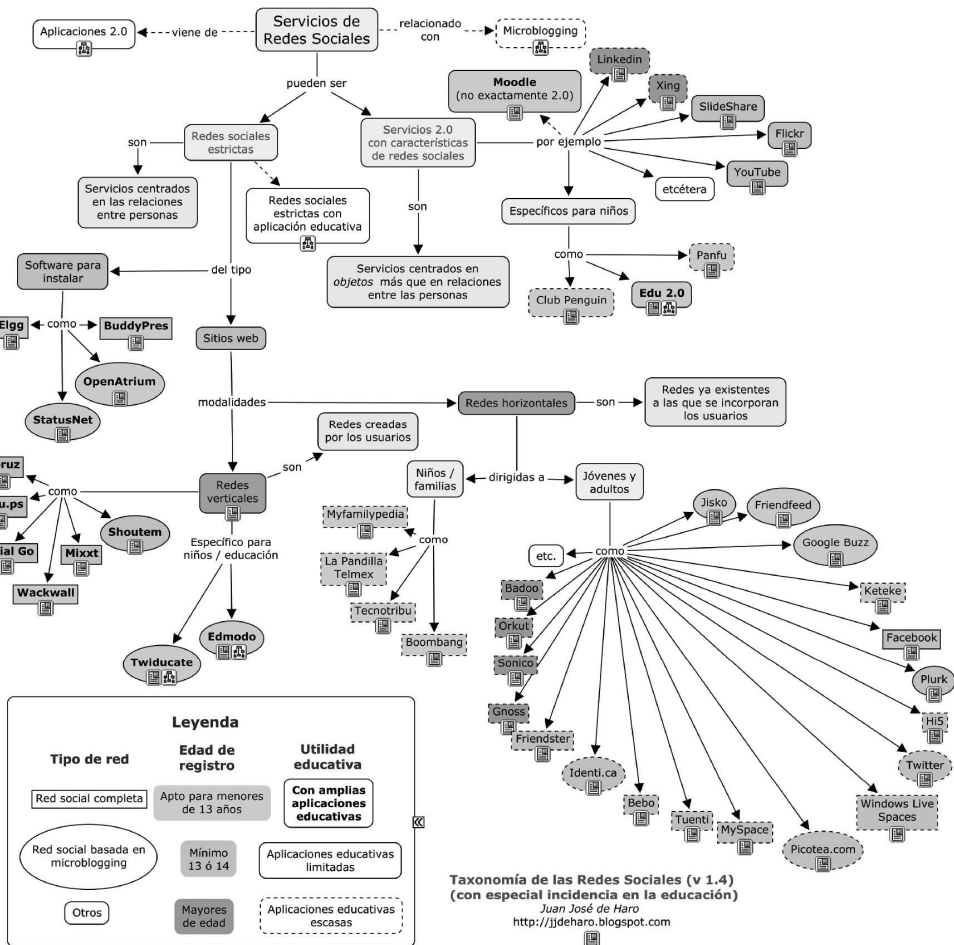
El mundo educativo no puede permanecer ajeno ante fenómenos sociales como este que está cambiando la forma de comunicación entre las personas. El sistema educativo trabaja fundamentalmente con información, carecería de sentido utilizar sistemas de transmisión y publicación de la misma basados en aquellos que se utilizaban a principios y mediados del siglo XX sin incorporar aquello que la sociedad ya está usando como parte de su vida cotidiana. La educación debe formar las personas para aquello que serán y en lo que trabajarán dentro de diez años, no para emular la forma en la que se trabajaba hace diez. Sin lugar a dudas el potencial comunicador de las redes sociales está todavía por descubrir y debe ser estudiado más en profundidad (Suárez, 2010). Es en estos momentos cuando empiezan a crearse redes con finalidades educativas y, sin lugar a dudas, durante los próximos meses se producirán novedades interesantes en este sentido.

2. TIPOS DE SERVICIOS DE REDES SOCIALES

Las redes sociales son estructuras compuestas por personas u otras entidades humanas las cuales están conectadas por una o varias relaciones que pueden ser de amistad, laboral, intercambios económicos o cualquier otro interés común (Red social, 2010). No deben confundirse con los **servicios de redes sociales** que son aplicaciones que ponen en contacto las personas a través de Internet. Los servicios de redes sociales son la infraestructura tecnológica sobre la que se crean las relaciones y, por tanto, las redes sociales. La mayoría de las veces se denomina a los *servicios de redes sociales* simplemente como *redes sociales* y así lo usaremos en este trabajo.

Hemos distinguido entre *redes sociales estrictas* y *servicios 2.0 con características de redes sociales* ya que hay una tendencia a llamar red social a cualquier servicio de Internet que permita la interacción entre personas. Las **redes sociales estrictas** son aquellas cuyo foco de atención son las relaciones entre las personas, sin otro propósito añadido. Los usuarios determinarán el uso posterior

Figura 1. Clasificación de los servicios de redes sociales (de Haro, 2010a)



que le darán al servicio. De aquí viene la gran plasticidad de las redes sociales estrictas, su función la acaba determinando el usuario y son, por lo tanto, totalmente inespecíficas. Los servicios 2.0 con características de redes sociales son prácticamente todos los que forman lo que se denomina la Web 2.0. Su centro de atención suele ser un objeto concreto, tal como vídeos, presentaciones, documentos, imágenes, etc. Son ejemplos de este tipo YouTube (vídeos), Slideshare (presentaciones y documentos), Scribd (documentos y presentaciones), Flickr (fotos), etc. Todos ellos tienen una gran capacidad de comunicación e intercambio de información entre sus usuarios, algunos como Slideshare tienen la

mayoría de las características de una red social típica como Facebook, sin embargo, su producto central no son las relaciones entre personas sino el hecho de compartir presentaciones y documentos.

3. REDES SOCIALES ESTRUCTURADAS

Este tipo de redes son las que presentan un mayor valor en su aplicación educativa debido a su inespecificidad, con lo que se pueden adaptar libremente según las necesidades.

Debemos distinguir claramente entre las redes sociales que se descargan de Internet y se ejecutan en los servidores propios del centro educativo y aquellas que están alojadas en servidores de terceros en manos de empresas especializadas.

En el primer caso se presenta la ventaja de tener los datos en los ordenadores de la propia institución educativa y de tener un control total sobre los datos que tienen relación con la red social. Sin embargo, presenta inconvenientes que para muchos son factores limitantes que impiden su uso. Uno de ellos es la necesidad de disponer de un servidor dedicado a esta función. Otra dificultad para el uso de estas redes sociales es el personal técnico necesario, así como la importante inversión de tiempo que requiere su instalación y mantenimiento. Entre las redes sociales de este tipo podemos encontrar Elgg (<http://elgg.org>), BuddyPress (<http://es.buddypress.org>) para las redes sociales que podemos denominar *completas* (estilo Facebook) y StatusNet (<http://status.net>) y OpenAtrium (<http://openatrium.com/es>) para las redes de *microblogging*.

En el caso de servicios alojados por terceros tenemos la ventaja de que los datos probablemente estén más seguros que en los servidores de un centro educativo, ya que las medidas que puede tomar una empresa dedicada a esto suelen ser mucho mayores. Además, de este modo se está liberado de la importante inversión de tiempo necesaria.

Podemos distinguir dos tipos de redes sociales alojadas por terceros, en primer lugar las **horizontales**, son aquellas donde el usuario se incorpora a una gran red que normalmente tiene ya miles de usuarios como en Facebook (<http://www.facebook.com>), Gnosso (<http://www.gnosso.com>) o Tuenti (<http://www.tuenti.com>). Aunque la mayoría de este tipo de redes permite la creación de grupos donde sus miembros pueden aislarse del resto de usuarios de la red, existe siempre un nivel donde todos los usuarios pueden estar en contac-

to con los demás, al menos potencialmente. El problema de estas redes horizontales se produce justamente en esta zona común, donde no es posible garantizar la privacidad del menor, ya que estará en contacto con otras personas ajenas al proceso educativo, sin la posibilidad de controlar sus actos o la información que reciba a través de los demás por parte del docente.

Debido a estos problemas que pueden surgir con la privacidad y el deficiente control de contenidos a los que se halla sometido el alumno, creemos que las redes sociales más adecuadas para ser utilizadas con menores de edad son las redes **verticales**. Son redes creadas por los propios usuarios que se pueden cerrar al exterior y donde sus usuarios están unidos por un interés común (educativo o de cualquier otro tipo). En principio el usuario de este tipo de redes no está en contacto con nadie que no sea miembro de su propia red. Las redes sociales verticales tienen, pues, las características necesarias de privacidad así como la posibilidad de controlar los contenidos cuando sea necesario.

4. MICROBLOGGING

Las redes sociales basadas en *microblogging* (también llamadas de *nanoblogging*) son las que se basan en mensajes cortos de texto. El ejemplo más conocido de este tipo de redes es Twitter (<http://twitter.com>) aunque existen muchas más (véase de Haro, 2010b). El problema más importante que tienen de cara a la educación es la limitación en la creación de objetos digitales, ya que se basan principalmente en el texto y, aunque muchos servicios permiten la inserción de vídeos, imágenes, archivos y otro tipo de elementos, no tienen las posibilidades de las otras redes sociales. El *microblogging*, además, presenta el problema de la falta de elementos de interacción social y de mecanismos para desarrollar una identidad propia en el interior de la red. Esto es especialmente importante con los niños y adolescentes a los cuales les gusta compartir fotos, vídeos y todo tipo de eventos y actividades que se comentan unos a otros. También les gusta el poder personalizar la página de su perfil para exponer ante los demás su propia forma de ser. Este es, creemos, el motivo principal por el que las redes de *microblogging* no tienen éxito entre los más jóvenes y, sin embargo, sí entre los adultos. Puede verse <http://tiny.cc/edutwitter> donde se mantiene una lista de docentes en Twitter que han creado una comunidad virtual muy activa a través de este servicio.

Existen redes de *microblogging* creadas especialmente para la educación. Estos sistemas permiten mantener la privacidad de los niños, ya que las redes son totalmente invisibles desde el exterior. Además, el registro de los niños en la red se realiza a través de un código que les proporciona el profesor y no necesitan correo electrónico para registrarse ni dar datos personales relevantes.

El más significativo de estos servicios es, sin duda, Edmodo (<http://www.edmodo.com>) que desde hace poco está traducido al español. Dispone de herramientas pensadas especialmente para la educación como la asignación de tareas, la calificación de trabajos o un calendario de entrega de trabajos. Además, dispone de servicios de alerta por Twitter o por teléfono móvil.

Otro servicio parecido, aunque más simple, ya que tiene menos características, y sin traducir, es Twiducate (<http://www.twiducate.com>). También permite la asignación de tareas aunque no su calificación, siendo más sencillo que Edmodo.

4.1. Aplicaciones educativas del *microblogging*

En general se pueden realizar actividades donde se utilicen textos cortos:

- Elaboración entre los miembros de la clase de microcuentos.
- Explicación de las actividades que se realizan en clase para hacer partícipes a los padres de las actividades.
- Debatir sobre temas de interés.
- Compartir recursos como enlaces relacionados con las materias que se estudian.
- Edmodo y Twiducate amplían las posibilidades a la realización de trabajos con procesadores de texto, envío de imágenes, etc. Así pues estos servicios permiten la realización de tareas que incluyan la presentación de textos extensos, vídeos, etc.

Las posibilidades del *microblogging* son muchas y su uso dependerá de las necesidades del momento, así como de la capacidad del profesor para descubrir nuevas aplicaciones. Pueden verse más usos educativos en el trabajo desarrollado por Barret (2009).

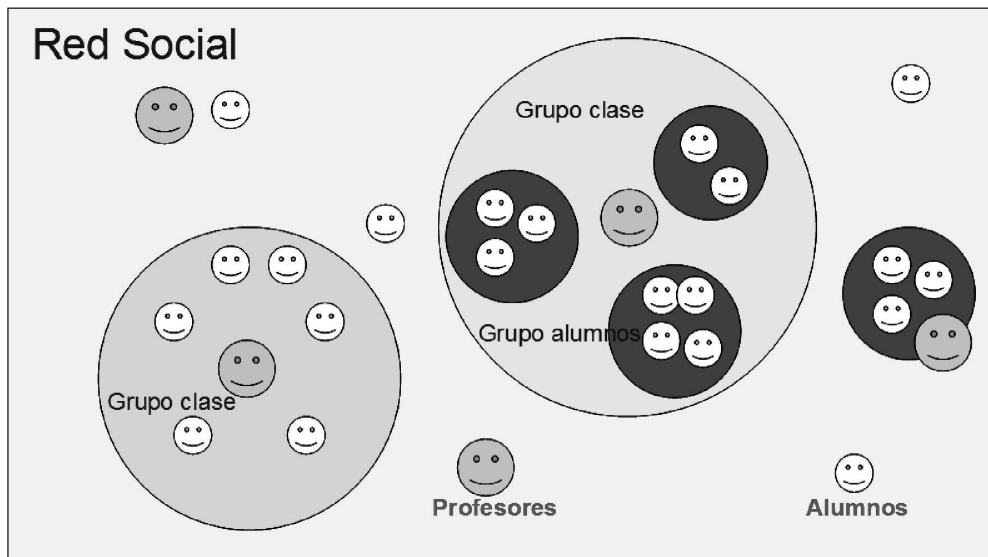
5. REDES SOCIALES COMPLETAS

Este tipo de redes, a las que hemos denominado *completas* para diferenciarlas de las basadas en *microblogging*, permiten una mayor comunicación e interacción

entre sus miembros, además se pueden compartir todo tipo de objetos digitales además del texto. El paradigma de estas redes se encuentra en Facebook o Tuenti donde los usuarios establecen lazos de amistad mutua lo cual les da acceso al perfil del otro usuario, así como ponerse en contacto con él de muchas formas distintas (a través de comentarios en su muro, en sus fotos, enviándole regalos, juegos, etc.).

Las redes sociales de este tipo tienen que cumplir dos características básicas para ser aptas y útiles en educación. La primera es la posibilidad de crear redes cerradas para todo el que no esté registrado y la segunda es la posibilidad de crear grupos o subredes dentro de la propia red. Las redes cerradas permiten la creación de un espacio educativo seguro y exento de injerencias externas. Los grupos permitirán la creación de comunidades de práctica dentro de la red, normalmente estarán formados por los alumnos de la misma clase o asignatura y su profesor o grupos de alumnos que realizan trabajos utilizando la red como medio de comunicación, aunque las posibilidades de estos grupos son enormes y, por lo tanto, caben muchas más utilidades. Estos grupos son los que proporcionan la mayor plasticidad a la red porque permiten agrupaciones flexibles según las necesidades de cada momento.

Figura 2. Organización en grupos en el interior de una red social educativa. Las agrupaciones de alumnos y profesores forman una base muy importante para la actividad académica (De Haro, 2008b).



Grou.ps (<http://grou.ps>), SocialGO (<http://www.socialgo.com>) o WackWall (<http://www.wackwall.com>) son algunos de los servicios que mejor se ajustan a los requerimientos de las redes sociales educativas. Este último, además, permite el registro a menores de 13 años por lo que puede utilizarse con alumnos de educación Primaria. Pueden consultarse las características de estas redes sociales y otras en de Haro (2010b)

Las redes sociales completas, a diferencia de las de *microblogging*, favorecen el aprendizaje informal ya que se establecen relaciones a través de los perfiles, chat, foros y todo tipo de comentarios a través de fotos, vídeos, etc.

Cuanto más numerosa sea una red social, más fácilmente se establecerán estas relaciones. En general, las redes de pocos miembros permanecen casi todo el tiempo inactivas ya que no hay una masa crítica suficiente de usuarios para generar actividad. Los alumnos sólo entran en ella cuando hay un trabajo concreto que realizar, de este modo se desaprovecha el carácter educativo y socializador de las redes, quedándose en una simple plataforma donde realizar trabajos. De forma empírica hemos comprobado que por encima de unos 150 miembros las redes empiezan a activarse (de Haro, 2008a), generándose un proceso de retroalimentación que hace que unos usuarios induzcan la participación de otros a través de sus comentarios y actividad general en la red. Esta actividad autogenerada favorece un ambiente de trabajo agradable ya que el alumno no acude sólo por obligación, sino porque también puede desarrollar parte de su actividad social en ella. Esta actividad social (informal) de la red es la que hace de las redes sociales lugares inigualables para la labor docente a través de la motivación que producen en el alumnado.

6. USOS EDUCATIVOS DE LAS REDES SOCIALES COMPLETAS

La plasticidad de las redes hace que sus aplicaciones sean tantas como docentes las utilicen. Existen muchas formas de usar las redes sociales en educación y aquí mostraremos únicamente algunas de las más generales y habituales.

6.1. Redes de asignaturas

En algunos casos se crea una red específicamente para una asignatura, con la finalidad de establecer un diálogo a partir de la red, consultar dudas, realizar trabajos, etc. Tal como se ha comentado anteriormente, las redes poco numerosas de-

saprovechan las capacidades sociales que tienen. Así pues, aunque es posible utilizarlas de este modo lo más aconsejable será intentar usar las redes con más asignaturas, alumnos y profesores.

6.2. Redes de centros educativos y grupos para crear comunidades internas

Sin duda este es el uso más fructífero para las redes sociales educativas. Un centro educativo, sea un colegio, instituto, academia o universidad, en una única red social crea un sentimiento de pertenencia a una comunidad real. Las diferentes asignaturas, tutorías o agrupaciones de cualquier otro tipo se pueden realizar a través de los grupos internos de la red. Los casos que se describen a continuación pertenecen a este modelo de red.

6.3. Grupos como lugar de consulta de dudas y de actividad académica de una asignatura

Figura 3. Grupo perteneciente a una asignatura optativa de guitarra en la ESO que se utiliza para indicar la realización de trabajos y elaborar consultas.

La guitarra
Creado por Montserrat Cubias
Enviar mensaje Ver grupos

Información
Miembros: 19
Última actividad: 23 Feb

INFORMACIO
AQUI TROBAREU LES CANÇONS AMB ELS ACOR

CV GUITARRA

CV GUITARRA	Rítme	Sol- mi	sol-mi-do	sol-mi-do-re7	Do-Fa
	ok	ok~			
	ok	ok	ok		
	ok	ok	ok	ok	ok
	ok	ok	ok		
	ok	ok	ok	ok	
	ok	ok	ok	ok	ok
	ok	ok	ok		
	ok	ok	ok~		

Grupo como lugar para resolver dudas y consultar actividad académica

Comentado por Núria el 23 febrero, 2010 a las 10:10pm
montse com es que en sol-mi-do tinc el ok taxat

Comentado por Karla el 13 febrero, 2010 a las 12:39pm
mont se no es pot escoltar les noves cançons no las has posat el venvolgut pare... arrels fent camí aquetas no em recordo molt be el ritme

Comentado por Aitor el 19 enero, 2010 a las 6:00pm
MOnse aqui esta el enllaç: <http://guitarristes.wikispaces.com/>

Comentado por Helein el 16 noviembre, 2009 a las 4:17pm
hello monse """" ok adios

Comentado por Naomi el 2 noviembre, 2009 a las 4:42pm
ola

Comentado por Aitor el 28 octubre, 2009 a las 8:51pm
Montse la cançó es el mateix fer la del cuantes coses a la vida que el ave maria no? es la mateixa?

Comentado por Joan el 28 octubre, 2009 a las 7:53pm
montse perke yo tinc ke fer el dios esta aqui amb el do7 i tot això el jordii el jesus no l'an fet no es val

Una posible forma de usar los grupos de las redes sociales es como un sitio privado para los alumnos de una asignatura y su profesor. Un lugar al que los alumnos pueden acudir para estar en contacto con su profesor, ya sea para preguntar sobre la materia, consultar notas de los exámenes, etc.

6.4. Grupo como tablón de anuncios de la asignatura

Se puede utilizar el grupo como lugar donde colocar todas las tareas, trabajos o deberes que deben realizar los alumnos. Los servicios de redes sociales que disponen grupos con blogs son ideales para desempeñar esta función ya que cada día el profesor puede publicar las tareas del día en el blog del grupo.

Figura 4. Grupo de matemáticas en la ESO que se utiliza principalmente como un lugar para colocar los deberes de la asignatura.

Tots els grups Els meus grups
+ Uneix-te a Matemàtiques 2n B ESO 2009-10

Matemàtiques 2n B ESO 2009-10

Creat per [Pilar Mur](#)

✉ [Enviar un missatge](#) [Veure els grups](#)

Informació

Pàgina Web: <http://edumates.wikispaces.com/ESO2>

Membres: **19**

Darrera activitat: **20 Abr**

Opcions d'administrador

- [+ Uneix-te a Matemàtiques 2n B ESO 2009-10](#)
- [★ Treure de la pàgina principal](#)
- [🔗 Editar la informació d'aquest grup](#)
- [👤 Administrar la pertinença al grup](#)
- [✕ Esborrar el grup](#)
- [✉ Enviar un missatge al grup](#)

TABLÓN DE ANUNCIOS Edició

Pilar-ESO-2B

- **Divendres 16 Abril 2010**
4/15/2010

DEURES: Pàgina 177 exercicis 41, 43 i 44.

[➕](#) [Afegir un comentari](#)
- **Dimarts 13 Abril 2010**
4/9/2010

DEURES: Heu de fer la fitxa de matemàtiques corresponent al T-8 : Proporcions Geomètriques. Recorda que l'has de copiar al teu procesador de textos i deixar espai entre els exercicis per poder resoldre'ls.

T-8: Proporcions Geomètriques

Membres (19)

6.5. Grupos de alumnos

Para la realización de trabajos escolares es muy interesante que los propios alumnos creen sus grupos y utilicen su foro de discusión, panel de mensajes (muro) y otras herramientas para organizarse, dejar información a sus compañeros e ir elaborando el trabajo de forma conjunta.






Figura 5. Grupo creado por alumnos de 4º de ESO para realizar un trabajo.

The screenshot shows a social media group interface. At the top, there are navigation links for 'Tots els grups' and 'Els meus grups', and a button to 'Uneix-te a AnaSoriMeriSara'. The group name 'AnaSoriMeriSara' is prominently displayed, along with the creator's name 'Creat per Sara' and options to 'Enviar un missatge' and 'Veure els grups'. Below this is an 'Informació' section featuring a cartoon character profile picture and details: 'Derechos de la Mujer', 'Membres: 4', and 'Darrera activitat: 20 Abr'. To the right, an 'Opcions d'administrador' sidebar lists actions like 'Uneix-te a AnaSoriMeriSara', 'Destaca això a la pàgina principal', 'Editar la informació d'aquest grup', 'Administrar la pertinença al grup', and 'Esborrar el grup'. The main content area includes a 'Quadre de text' with an 'Edició' button and a text box containing '+ Afegeix text - Afegeix text, HTML, vídeos, fotos o qualsevol widget extern aquí.'. Below that is a 'Fòrum de discussió' section with an 'Edició' button, listing two threads: 'Conversación grupo' (17 respostes) and 'Google Sites' (14 respostes), each with a brief description and the date of the last post.

6.6. Tutorización de trabajos

Cuando un alumno o un pequeño grupo de ellos realiza un trabajo bajo la dirección de un profesor-tutor, el grupo se presenta especialmente útil para mantener el contacto alumno-profesor e ir revisando el trabajo realizado. En un mismo grupo de la red se pueden agrupar varios alumnos distintos, por ejemplo, creando una línea de conversación en el foro del grupo para cada uno de ellos.

Figura 6. Grupo creado para la realización de un trabajo en la ESO.

	Comentari fet per Juan José de Haro el abril 21, 2010, a les 11:59am x Aquí va la corrección de lo más importante:
	El punto 1 me parece que está poco trabajado. Buscando en los libros de Google me ha salido este y creo que podréis sacar mucha información: Vacunas . Poned dibujos o esquemas de células, tejidos humanos, leucocitos, etc, si no queda todo demasiado teórico. Falta el punto 6 de cronología y la numeración del 7 está mal. El resto está bien
	Comentari fet per Joshua el abril 20, 2010, a les 8:52pm x Oook, esque estamos recogiendo la info de lo que nos falta y queremos corregir lo que tu nos dijeras antes de continuar redactando para no tener que corregirlo luego todo. Adiooos!
	Comentari fet per Juan José de Haro el abril 20, 2010, a les 6:27pm x No del todo, mañana intentaré deciros algo
	Comentari fet per Alex el abril 20, 2010, a les 1:27pm x Juanjo, has corregido lo que te hemos pasado del PR?
	Comentari fet per Joshua el abril 13, 2010, a les 10:11pm x Sí, pero esque tenemos uno que es sobre la historia de las vacunas, otro que se supone que es la cronología (calendario de vacunaciones) y luego tenemos otra pregunta más que vuelve a preguntar sobre el calendario de vacunaciones.

7. CONCLUSIONES

Los servicios de redes sociales más apropiados para la educación son aquellos que permiten la creación de redes independientes de otras y que permitan el aislamiento del resto de usuarios de Internet, mediante la creación de espacios seguros. Estas redes son las redes sociales estrictas de carácter vertical.


Las redes sociales tienen una innegable utilidad para la educación formal, aunque su mayor logro consiste en establecer un vínculo que la une con la informal. Esta unión produce una retroalimentación que favorece el proceso educativo general.

La falta de especialización de las redes sociales estrictas hace que los docentes puedan darles el enfoque que crean más apropiado a sus propias necesidades. Esta falta de especialización o de ausencia de herramientas educativas muy concretas, lejos de ser una desventaja es una de sus mayores virtudes.

El *microblogging* carece de mecanismos de comunicación social, excepto los mensajes de texto, por lo tanto su uso no es tan amplio como el de las redes completas (no basadas en *microblogging*), aunque tiene un indudable valor educativo para proyectos concretos.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRET, T. (2009). *Twenty-Five Interesting Ways to use Twitter in the Classroom*. Recuperado a partir de http://docs.google.com/present/view?id=dhn2vcv5-_118cfb8msf8
- DE HARO, J. J. (2008a, Noviembre 8). Las redes sociales en educación. *EDUCATIVA*. Recuperado Julio 11, 2009, a partir de <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>
- DE HARO, J. J. (2008b, Noviembre 20). *Aplicaciones Educativas De Las Redes Sociales*. Presented at the Jornada DIM de otoño. Recuperado a partir de <http://www.slideshare.net/jjdeharo/aplicaciones-educativas-de-las-redes-sociales-presentation>
- DE HARO, J. J. (2010a). Tipos de Redes Sociales. Mapa conceptual, . Recuperado Mayo 22, 2010, a partir de <http://bit.ly/TiposRedes>
- DE HARO, J. J. (2010b). Listado Redes Sociales de Microblogging. Recuperado Mayo 23, 2010, a partir de <http://tiny.cc/microblogging>
- DE HARO, J. J. (2010c). Redes sociales verticales que no son de microblogging, alojadas por terceros y con aplicación educativa (en su versión gratuita). Hoja de cálculo, . Recuperado Mayo 22, 2010, a partir de <http://bit.ly/RSVEdu>
- Red social. (2010). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado a partir de http://es.wikipedia.org/wiki/Red_social
- SUÁREZ, C. (2010, Enero). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67.



**III. EDUCACIÓN PARA
LA COMUNICACIÓN
Y LA COOPERACIÓN SOCIAL
DESDE LA PRÁCTICA
DEL AULA**

Los alumnos de secundaria ante la educación para la ciudadanía

Elena Arbués

earbues@alumni.unav.es

Charo Repáraz

creparaz@unav.es

Concepción Naval

cnaval@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: A la escuela se le pide que lleve a cabo una educación para la convivencia y la ciudadanía. Para ello se le propone alcanzar unos objetivos, transmitir unos contenidos y fomentar unos valores y actitudes. En este trabajo presentamos la valoración que hacen los alumnos de tercero de secundaria de la provincia de Zaragoza sobre algunas cuestiones relacionadas con la asignatura de educación para la ciudadanía. La finalidad del estudio es analizar en qué situación se encuentran dichos alumnos antes de que tenga lugar el desarrollo de la asignatura.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, contenidos, valores, actitudes, encuesta, Zaragoza.

Abstract: Schools are supposed to educate pupils on the topics of citizenship and life in society. To this end, schools need to achieve certain objectives and promote specific values and attitudes. In this study, we present the findings of a study carried out by students from the province of Zaragoza in the third year of secondary education (aged 14-15), in which they were asked to give their own assessment about education for

citizenship. The aim of this research was to analyse the situation these pupils were in before beginning this subject.

Keywords: education for citizenship, contents, values, attitudes, survey, Zaragoza.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país la LOE entiende la educación como el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática (Preámbulo, párrafo 1) y adquiere un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea (Preámbulo, párrafo 21). En lo que se refiere al currículo, la propuesta de la LOE, tanto para la educación primaria como para la educación secundaria, se concreta en introducir una asignatura en el currículum con la finalidad de “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (Preámbulo, párrafo 48).

La ley prevé que se imparta el área de *educación para la ciudadanía y los derechos humanos* en uno de los cursos del tercer ciclo de educación primaria y en uno de los tres primeros cursos de educación secundaria obligatoria. En cuarto curso de educación secundaria obligatoria todos los alumnos cursarán *educación ético-cívica*. Y en bachillerato, una de las materias comunes será *filosofía y ciudadanía* (artículos 18.3, 24.3, 25.1 y 34.6).

A la escuela se le pide, pues, que lleve a cabo una educación para la convivencia y la ciudadanía. Así se le propone alcanzar unos objetivos, transmitir unos contenidos y fomentar unos valores y actitudes. Tanto los objetivos como los contenidos de la asignatura para la educación secundaria se especifican en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que concreta lo previsto en la LOE. Las materias *educación para la ciudadanía y los derechos humanos* y *educación ético-cívica*, tendrán como objetivo ayudar a los alumnos a:

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo

con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.
4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.
5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado Español y la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.
8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.
9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.
10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.
11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.
13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

Los contenidos de la asignatura *educación para la ciudadanía y los derechos humanos* que se imparte en tercero de secundaria los recogemos en el Anexo I a este trabajo.

Estos objetivos y contenidos, recogidos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas, tienen como finalidad garantizar una formación común para todos los escolares españoles. Según el artículo 6 de la LOE, las enseñanzas mínimas suponen un 65% de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas, y un 55% en las que tengan lengua cooficial. Serán las distintas Administraciones educativas las que establecerán el currículo de las asignaturas, del que formarán parte los aspectos básicos señalados por la Ley.

Así ocurre con el currículo de la materia *educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Las Administraciones de las distintas comunidades autónomas han desarrollado los currículos autonómicos con respecto al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. En concreto, en la Comunidad Autónoma de Aragón donde hemos realizado el estudio, es la Orden de 9 de mayo de 2007 la que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para dicha Comunidad Autónoma.

Las recomendaciones internacionales, el mandato constitucional y el Estatuto de Autonomía de Aragón, son los ejes que vertebran el currículo aragonés en esta materia. Los contenidos están igualmente divididos en los mismos cinco bloques, a saber:

- Contenidos comunes.
- Relaciones interpersonales y participación.
- Deberes y derechos ciudadanos.
- Las sociedades democráticas del siglo XXI.
- Ciudadanía en un mundo global.

Y además se añaden los siguientes:

Bloque 1. Contenidos comunes

Análisis crítico de las posiciones teóricas y prácticas que impiden el diálogo y la posibilidad de llegar a acuerdos de grupo (dogmatismos, relativismo).

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación

El centro educativo como lugar de socialización y aprendizaje. La participación de todos en el centro educativo. Autoridad, democracia y participación: delegados y órganos de participación y decisión compartida.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

Derechos y deberes de los alumnos.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI

El Estatuto de Autonomía de Aragón.

El carácter democrático de las instituciones políticas aragonesas: los Ayuntamientos, las Cortes de Aragón, el Gobierno de Aragón y el Justicia de Aragón.

Así mismo, la Orden ya citada, en su anexo III establece que la asignatura *educación para la ciudadanía y los derechos humanos* se impartirá en el tercer curso de educación secundaria obligatoria, con una dotación horaria de una hora semanal. En el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, se estableció el calendario de aplicación de la LOE, y se apuntó que comenzaría a impartirse la asignatura en el curso académico 2008/2009.

Una vez expuestos los objetivos y contenidos de la asignatura, pasamos a detallar el estudio que hemos realizado, con el que pretendemos valorar en qué situación se encuentran los alumnos de tercero de secundaria de la provincia de Zaragoza antes de que tenga lugar el desarrollo de dicha asignatura.

2. OBJETIVO

Analizando los contenidos de la asignatura se deduce que su finalidad es transmitir unos contenidos y fomentar unos valores y actitudes. Según la Orden de 9 de mayo de 2007, anteriormente mencionada, la asignatura ha sido diseñada con la finalidad de promover el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación social.

Esto nos lleva a plantear como objetivo de nuestro estudio el valorar los conocimientos, las actitudes y los valores de los alumnos al inicio de la asignatura, con el objeto de poder evaluar la bondad de la adecuación de la misma. En concreto se ha evaluado a los alumnos en los siguientes cinco factores:

- Conocimientos teóricos
- Valores personales
- Valores sociales

- Actitudes democráticas y de participación
- Actitudes de compromiso social

3. EL INSTRUMENTO

El estudio empírico se ha realizado sobre una muestra representativa de los alumnos de 3º de secundaria de la provincia de Zaragoza.

Con el objeto de alcanzar esta muestra representativa y con vistas a la consecución de nuestra finalidad, consideramos adecuado el método de la encuesta, por ser un medio efectivo para la recogida de datos. Fundamentalmente nos ha resultado adecuado y útil porque nos ha posibilitado acceder a un número elevado de alumnos de centros educativos distintos y distantes (Glock, 1973; Pérez Juste, 1989).

El cuestionario diseñado para llevar a cabo la recogida de datos incluye preguntas cerradas, de elección múltiple, de respuesta libre y de clasificación. Consta de veinticinco ítems distribuidos en los cinco factores ya señalados:

1. Conocimientos teóricos (ítems 1 al 5); son cuestiones previstas por la legislación, que deben ser tratadas en la asignatura y asimiladas por los alumnos. González Torres y Naval se refieren al conocimiento cívico como las “ideas e información acerca de los conceptos claves que los estudiantes deben conocer y usar para llegar a ser ciudadanos efectivos y responsables en una democracia” (2000, 234).
2. Valores personales (ítems 6 al 10); son cualidades a desarrollar en los alumnos referidas al ámbito personal.
3. Valores sociales (ítems 11 al 15); son cualidades a desarrollar en los alumnos referidas al ámbito social o de relación con los demás.
4. Actitudes democráticas y de participación (ítems 16 al 20); son disposiciones a fomentar en los alumnos, consideradas necesarias para convivir en una sociedad democrática.
5. Actitudes de compromiso social (ítems 21 al 25); son disposiciones a fomentar en los alumnos, que les llevan a implicarse en los asuntos relacionados con el bien común y con las necesidades de su entorno.

Si diferenciamos entre valores personales y valores sociales es porque en la ley se hace referencia al fomento de ambos tipos de valores de forma separada. Algu-

nos autores sugieren una separación entre la moral personal y la ética pública, buscando fomentar y educar la segunda, relegando la moral al ámbito de lo personal (Bolívar, 2007; Camps y Giner, 1998). Aquí se apunta más a una interrelación ya que sólo las virtudes intelectuales y morales de los ciudadanos permiten que el entramado social funcione (Llano, 1999). Posibilitar una adecuada convivencia se basa en el cultivo de algunas dimensiones de la persona, que serán el fundamento de la educación de la sociabilidad (Naval, 2009).

Tras contrastar este primer esquema dimensional, se identificaron las cuestiones que formarían parte del contenido de los ítems. Para ello nos fue de utilidad un estudio previo que realizamos sobre los contenidos de los manuales editados para impartir la asignatura (Arbués y Naval, 2008). Considerando este estudio y los contenidos mínimos de la asignatura, establecimos que los contenidos que formarían parte de los ítems de la encuesta serían:

Conocimientos teóricos: organismo que proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, año en que se ratificó la Constitución Española, sistema político vigente en España, definición de globalización y de ONG.

Valores personales: consideración personal de la familia y de la amistad, valores que posibilitan la convivencia pacífica y la resolución de conflictos, y ámbito de los derechos personales.

Valores sociales: justicia social, integración de inmigrantes, sistema de impuestos y sanciones, y estereotipos sociales.

Actitudes democráticas y de participación: sufragio universal, participación escolar, actitudes de un buen ciudadano, y representatividad política.

Actitudes de compromiso social: solidaridad, justicia distributiva, responsabilidad social, ecologismo, y acciones humanitarias.

A partir de estos contenidos se confeccionaron los veinticinco ítems de la encuesta. Se formularon preguntas cerradas, de elección múltiple, de respuesta libre y de clasificación. También se incluyeron unas indicaciones mínimas al profesorado para su aplicación.

Se ha procurado redactar los ítems con un lenguaje claro, adecuado a las características del alumnado de secundaria, evitando todo tipo de ambigüedades o cuestiones que pudieran dar lugar a más de una interpretación. El cuestionario contó con una aplicación piloto que permitió ajustar la prueba a los alumnos de secundaria.

Para la aplicación de los cuestionarios contamos con la colaboración de los profesores de los diferentes centros. Ellos recogieron los datos a través del contacto directo con los alumnos y avisaron al investigador para su retirada. A cada uno de los centros educativos participantes se les preparó un informe individual con información completa de sus resultados.

4. LA MUESTRA

Se procuró una muestra que garantizara la representatividad de los resultados, seleccionando un número de alumnos suficiente, de ambos sexos, de centros educativos públicos y privados, tanto del ámbito urbano, localizados en las siete zonas de escolarización de la ciudad, como de localidades de la provincia. El que la muestra sea tan amplia garantiza, además, contar con alumnos de procedencia diversa y amplia.

Se consideró conveniente evitar la inclusión en este estudio, de aquellos alumnos extranjeros que no alcanzaran un conocimiento del idioma español suficiente para realizar por sí mismos la encuesta.

Según el Instituto Aragonés de Estadística, en el curso académico 2007-08, en Zaragoza capital y su provincia, había 128 centros en los que se impartía Educación Secundaria Obligatoria, con un total de 34.134 alumnos. De ellos, 8.203 estaban matriculados en tercer curso¹. Para el presente estudio se tomó una muestra de 27 centros (públicos, privados y concertados) y 1.557 alumnos, lo que supone un 20% de la población objeto de estudio.

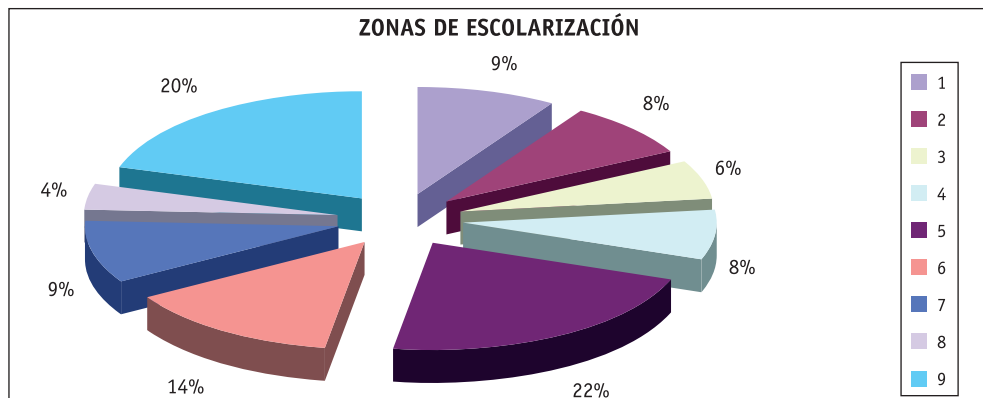
Por el principio de normalización establecido por la LOGSE, los centros educativos públicos y concertados de la ciudad de Zaragoza se distribuyen en siete zonas de escolarización, de la 1 a la 7. Nuestra muestra está formada por centros educativos pertenecientes a las siete zonas. Además contamos con centros privados y centros de la provincia de Zaragoza, a los que se les ha adjudicado las zonas 8 y 9 respectivamente. En el siguiente cuadro detallamos las zonas de escolarización a la que pertenecen los centros educativos y el número de alumnos encuestados en cada una de ellas.

¹ www.educaragon.org

Zona	Nº Centros	Características	Participan	Alumnos
1	Públicos 4 Concertados 4	Situación norte. Población joven. Clase media. Poca inmigración.	Públicos 1 Concertados 1	139
2	Públicos 5 Concertados 4	Situación noreste. Incluye además 5 barrios. Clase media-baja.	Públicos 1 Concertados 1	127
3	Públicos 2 Concertados 3	Comprende el casco antiguo de la ciudad. El alumnado del centro participante es de clase media.	Públicos 1	93
4	Públicos 2 Concertados 0	Situación noroeste. Comprende 5 barrios alejados de la ciudad. Clase media-baja.	Públicos 2	116
5	Públicos 8 Concertados 24	Situación centro y sur. Clase media-alta. Poca inmigración.	Públicos 3 Concertados 2	340
6	Públicos 8 Concertados 10	Situación oeste. Clase media-baja. Alto índice de población inmigrante.	Públicos 2 Concertados 2	218
7	Públicos 3 Concertados 7	Situación este. Clase media-baja.	Públicos 1 Concertados 1	145
8	Privados 9	Centros privados situados a las afueras de la ciudad. Clase media-alta.	Privados 2	64
9	Públicos 25 Concertados 10	Centros situados en localidades de la provincia de Zaragoza. Medio rural.	Públicos 6 Concertados 1	315

A continuación mostramos, de forma gráfica, una descripción de la muestra, considerando la zona y titularidad de los centros estudiados y el sexo de los alumnos encuestados.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado en cada zona de escolarización



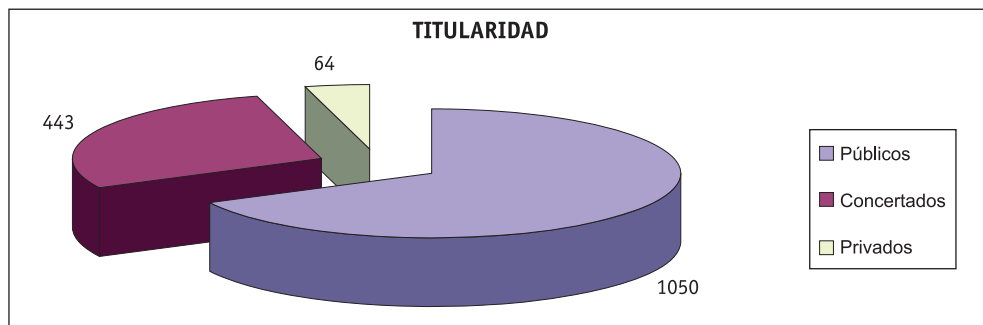
En el gráfico 1 se aprecia el porcentaje del alumnado que corresponde a cada una de las zonas de escolarización. Destacamos que:

- Un 20% del alumnado encuestado pertenece a localidades de la provincia (zona 9), lo que garantiza la representatividad de los resultados en esta zona.
- De la zona 5 es de la que disponemos de un porcentaje mayor de alumnado. Es en esta zona dónde se sitúan, también, el mayor número de centros, un total de treinta y dos.

En el gráfico 2 vemos cómo el alumnado perteneciente a centros públicos es considerablemente más elevado que el perteneciente a centros privados y concertados. Expresado en porcentaje quedaría:

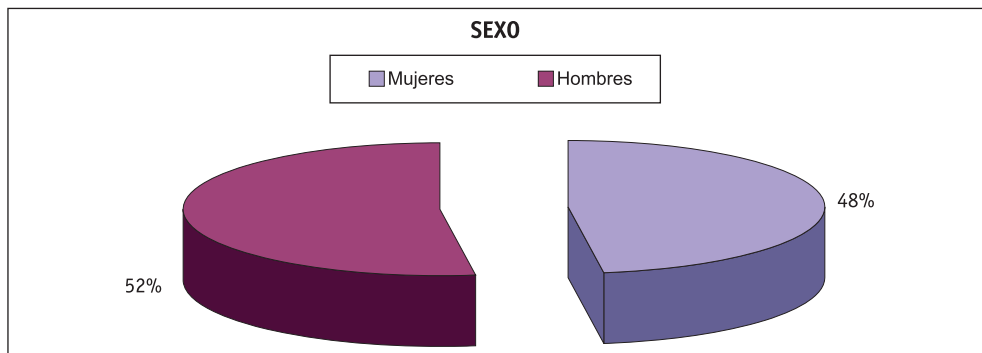
- 67'5% centros públicos
- 28'5% centros concertados
- 4% centros privados no concertados.

Gráfico 2. Número de alumnos según la titularidad del centro



El gráfico 3 muestra el porcentaje de alumnado según la variable sexo: masculino (52%) y femenino (48%). Vemos que el número de mujeres y de hombres que participan en el estudio es muy similar.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnado por sexos



5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Presentamos en primer lugar, expresados en tantos por ciento, los resultados de las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas de cada uno de los bloques temáticos de la encuesta.

En segundo lugar analizamos las posibles diferencias en las respuestas de los alumnos en función de las distintas zonas de escolarización, la titularidad del centro educativo y el sexo de los alumnos encuestados.

5.1. Respuestas a la encuesta

5.1.1. Conocimientos teóricos (CT)

Una vez corregidos los cinco ítems de este factor obtuvimos que:

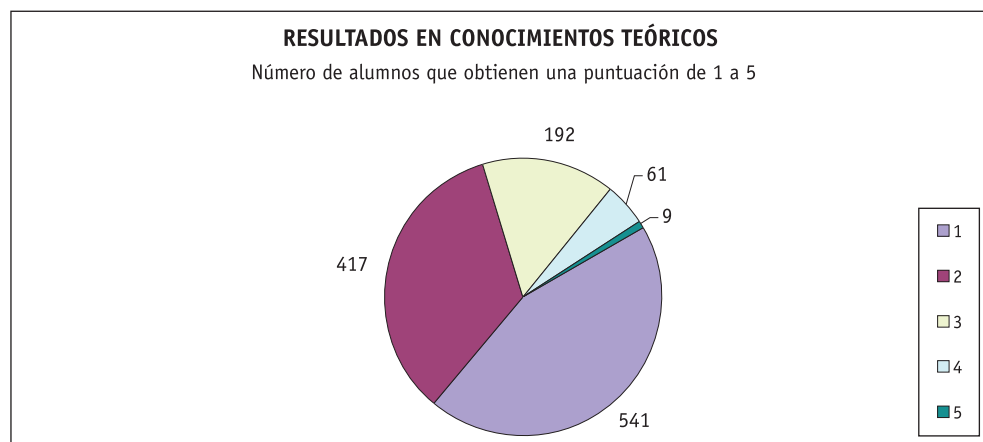
- El 59'9% (932 alumnos) no sabe qué organismo internacional aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- El 81'7% (1.272 alumnos) desconoce en qué año se ratificó la Constitución española.
- El 86'8% (1.353 alumnos) ignora cuál es el sistema político vigente en España.

- El 91'8% (1.429 alumnos) no sabe qué es la globalización.
- En cambio, el 64% (997 alumnos) sabe explicar qué es una ONG.

El siguiente gráfico muestra, con una puntuación de 1 a 5, el número de alumnos que ha logrado cada una de ellas. Un 56% (878 alumnos) obtienen una puntuación entre 0 y 1; de ellos 337 obtienen cero puntos. Se desprende que las puntuaciones de los alumnos en este factor de la encuesta son muy bajas.

Considerando el valor numérico 3 como la puntuación media de la escala, el 83% obtienen una puntuación por debajo de la media. Sólo el 4'5% superan la media.

Gráfico 4. Rendimiento de los alumnos en el factor “conocimientos teóricos” de la encuesta



5.1.2. Valores Personales (VP)

Tras la corrección de los ítems de este factor obtuvimos los siguientes resultados:

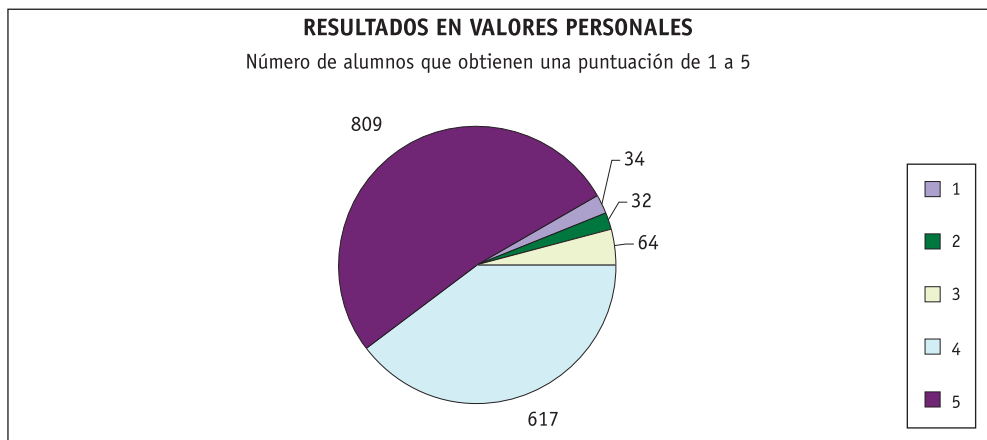
- Preguntados qué es para ellos la familia, la respuesta elegida como primera opción es: para el 68'1% (1061 alumnos) “algo fundamental en mi vida”; para el 15'7% (244 alumnos) “de quien recibo cariño”; para el 5'5% (85 alumnos) “quien garantiza mi bienestar material”; y para el 5'1% (80 alumnos) “quienes me dicen lo que tengo que hacer”.
- Hacer amigos exclusivamente por interés le parece indiferente e incluso bueno al 39'6% (617 alumnos).

- El 96'3% considera que para vivir pacíficamente con los demás se necesita respeto. El 2% (31 alumnos) optan por la indiferencia.
- Cuando tienen conflictos con algún compañero el 36'6% (569 alumnos) decide gritarle e insultarle o no hablarle nunca más; en cambio, el 60'7% (945 alumnos) busca ayuda para resolverlo.
- El 84'6% (1.317 alumnos) considera que sus derechos no tienen límites.

La puntuación obtenida por los alumnos en este factor referido a los valores personales, como se puede apreciar en el gráfico siguiente, y al contrario de la obtenida en conocimientos teóricos, es bastante elevada. El 52% del alumnado obtiene la puntuación máxima.

Considerando el valor numérico 3 como la puntuación media de la escala, el 91'7% obtienen una puntuación superior a la media. El 4'4% se sitúa por debajo de la puntuación media.

Gráfico 5. Rendimiento de los alumnos en el factor “valores personales” de la encuesta



5.1.3. Valores Sociales (VS)

Con respecto a los ítems de este factor referido a los valores sociales, los alumnos responden lo siguiente:

- Considerando a trabajadores con la cualificación adecuada y permiso de trabajo, el 27'4% (427 alumnos) piensa que los puestos de trabajo disponibles en España deben de ser para los trabajadores españoles.

- El 45'2% (704 alumnos) no considera justo que la Hacienda Pública recaude parte de los ingresos de los ciudadanos.
- Penalizar con multas las acciones incívicas, al 26'3% (410 alumnos) le parece un modo de recaudar dinero o incluso un abuso de la autoridad; al 60% (934 alumnos) una forma de corregirlas pero no la única; y el 11'2% (175 alumnos) considera que es la única forma de corregirlas.
- Al 9'1% (142 alumnos) le parece injusto que alguien tenga que reponer un cristal que ha roto de un balonazo. Al 24% (373 alumnos) le parece injusto que en un juicio, si el juez es amigo del acusado, se pase el caso a otro juez. En cambio alrededor del 80% (926 alumnos) reconoce como injustas situaciones en las que a alguien, por ejemplo, se le retira una multa o aprueba un examen por ser amigo o familiar del policía o examinador.
- En cuanto a los estereotipos sociales, el 91'4% (1423 alumnos) identifica sexismo, el 51'4% (801 alumnos) identifica intolerancia, pero sólo el 24'4% (381 alumnos) sabe identificar xenofobia y únicamente un 19'5% (304 alumnos) sabe lo que es racismo.

Observando los resultados del gráfico podemos decir que el 76% de los alumnos obtienen una puntuación entre 1 y 3. Considerando que 3 es la puntuación media de la escala empleada para valorar este factor, la mayoría del alumnado obtiene una puntuación media o baja. El 45'3% obtienen la puntuación media, el 31'2% una puntuación inferior a la media, y el 23'5% están por encima de la media.

Gráfico 6. Rendimiento de los alumnos en el factor “valores sociales” de la encuesta



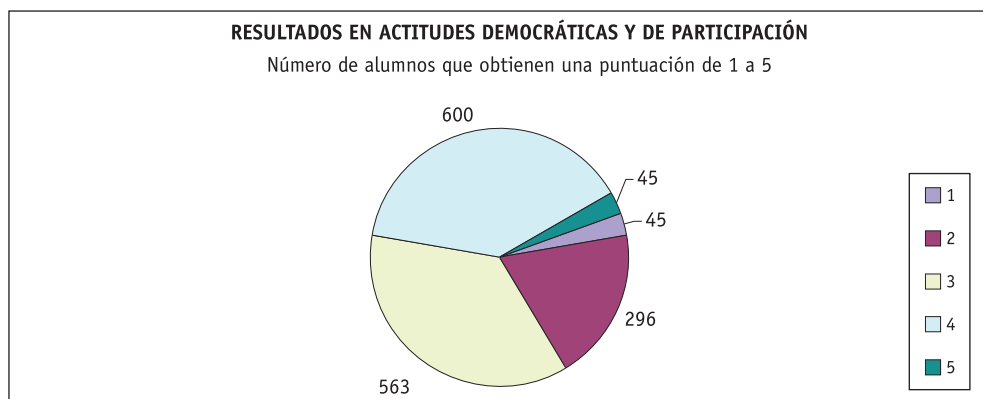
5.1.4. Actitudes Democráticas y de Participación (ADP)

Los resultados en este factor indican:

- Al 48'5% (755 alumnos) no le parece bien que en unas elecciones democráticas con el 51% de los votos gobierne un partido político en representación del 100% de los ciudadanos.
- El 59'1% (920 alumnos) desconoce si en su centro escolar hay algún órgano de participación. El 70'8% (1.102 alumnos) no sabe quienes lo forman y el 85'6% (1.333 alumnos) ignora las funciones que desempeñan.
- Es buen ciudadano para el 43'8% (682 alumnos) quien cumple todas las leyes; para el 41'2% (642 alumnos) quien se implica en los asuntos del bien común; y para el 9'8% (153 alumnos) el que paga impuestos.
- Para el 31'2% (486 alumnos) un ciudadano español no tiene obligación de votar en las elecciones.
- Para el 22'8% (355 alumnos) participar en democracia no es un acto de responsabilidad. El 31'3% (488 alumnos) cree que los partidos políticos los funda y organiza el gobierno. Para el 22'4% (348 alumnos) los políticos no son los representantes de los ciudadanos. Y el 36'5% (569 alumnos) cree que cualquier ciudadano, implicado en un partido político, no puede presentarse a las elecciones.

En el gráfico 7 podemos comprobar que la puntuación de la mayoría de los alumnos en el factor "actitudes democráticas y de participación" está comprendida entre 2 y 4 puntos. El 22'3% obtienen una puntuación por debajo de la media, y el 41'5% se sitúa por encima de la puntuación media de la escala.

Gráfico 7. Rendimiento de los alumnos en el factor "actitudes democráticas y de participación" de la encuesta



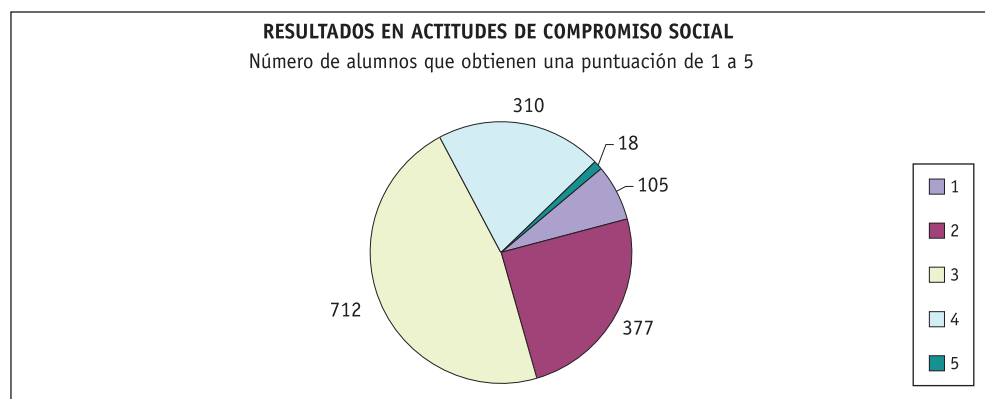
5.1.5. Actitudes de Compromiso Social (ACS)

Los resultados obtenidos en el factor de actitudes de compromiso social son:

- El 67'3% (1.048 alumnos) no participa en ninguna organización de ayuda a un colectivo necesitado.
- Al 31'9% (496 alumnos) le parece injusto, incluso innecesario, que el estado de bienestar se rija por el principio de justicia distributiva según el cual, con el dinero de los impuestos, se garantiza a toda la población un nivel mínimo de servicios sociales.
- El 35'6% (554 alumnos) consideran que deben estudiar porque tienen una deuda con la sociedad. El 38% (591 alumnos) responde que estudia porque quiere. El 21'9% (341 alumnos) opina que son cuestiones que no tienen nada que ver.
- Para el 64'5% (1.005 alumnos) su estilo de vida influye en el planeta; en cambio, el 28'5% (443 alumnos) considera que no.
- El 32'2% (502 alumnos) considera que España colabora excesivamente con los países necesitados. Con respecto a las ONGs, el 12'3% (192 alumnos) cree que las forman ciudadanos con ánimo de enriquecerse, y el 18'3% (285 alumnos) que son iniciativas del gobierno.

En el gráfico 8 podemos comprobar la puntuación obtenida por los alumnos en el factor "actitudes de compromiso social". El 21% supera la puntuación media. El 33% del alumnado obtiene una puntuación por debajo de la media. 35 alumnos obtienen una puntuación de 0 puntos.

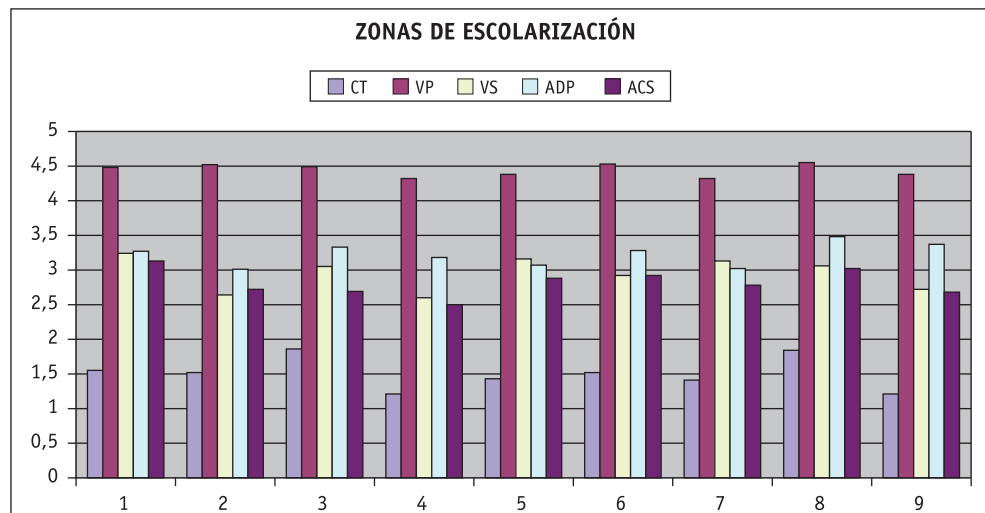
Gráfico 8. Rendimiento de los alumnos en el factor "actitudes de compromiso social" de la encuesta



5.2. Resultados de la encuesta por zonas de escolarización

El siguiente gráfico nos permite analizar los resultados de los factores en las distintas zonas de escolarización a las que pertenecen los centros educativos de la muestra.

Gráfico 9. Resultados de la encuesta por zonas de escolarización



CT: Conocimientos Teóricos

ADP: Actitudes Democráticas y de Participación

VP: Valores Personales

ACS: Actitudes de Compromiso Social

VS: Valores Sociales

Lo primero que destaca, como ya habíamos apuntado, son los malos resultados que obtienen los alumnos en la encuesta en el factor “conocimientos teóricos”. Estos resultados son especialmente bajos en las zonas 4 y 9. La nota común de ambas zonas es que pertenecen al ámbito rural. La zona 9 son las localidades de la provincia y la zona 4 son barrios situados a cierta distancia de la ciudad, que no hace mucho tiempo eran considerados pueblos. Las zonas 3 y 8 son las que mejores resultados obtienen. El alumnado de la zona 3 es de clase media y la zona 8 son los colegios privados no concertados. Analizando los resultados medios de estos cuatro grupos de centros escolares observamos que existen diferencias significativas entre estas zonas. En concreto entre las zonas 4 (media =1.20; $p=0.019$) y 9 (media =1'20; $p=0.001$) con la 3 (media =1'86); y entre las zonas 8 (media =1'84; $p=0.022$) y 9 (media =1'20).

También destaca la elevada puntuación obtenida en valores personales en todas las zonas. Nuevamente es la zona 4, los barrios distantes de la ciudad, la que peores resultados obtiene y la 8, los colegios privados, la de resultado más elevado. No existen diferencias significativas entre las zonas con respecto a este valor.

En cuanto a valores sociales las zonas 1, 5 y 7, situadas en el casco urbano y en ámbitos no desfavorecidos, son las de mayor puntuación; obteniendo una diferencia significativa con respecto a las zonas 2, 4 y 9, que se sitúan en el medio rural y en barrios fuera del casco urbano. Ver Anexo II: comparaciones múltiples.

Los resultados en actitudes democráticas y participación en todas las zonas están por encima de la considerada como puntuación media. La zona 8, los colegios privados, y la zona 9, localidades de la provincia, son las que obtienen una puntuación más elevada. Existen diferencias significativas entre la media de estas zonas con respecto a la de las de las zonas 2, 5 y 7, situadas en el casco urbano. Ver Anexo III: comparaciones múltiples.

En cuanto a las actitudes de compromiso social las zonas 4 (media =2.50; $p=0.002$) y 9 (media =2.68; $p=0.016$), barrios y zona rural, obtienen nuevamente la puntuación más baja; y, en este caso, es la zona 1 (media =3.13), con un nivel sociocultural medio, la de mejor puntuación. Analizando las medias se aprecian diferencias significativas entre ellas.

Podemos concluir que los factores en los que mejores resultados se obtienen en general y en todas las zonas de escolarización son valores personales y actitudes democráticas y de participación. Por el contrario, se obtienen peores resultados en actitudes de compromiso social, en valores sociales y, como ya hemos señalado, en conocimientos teóricos.

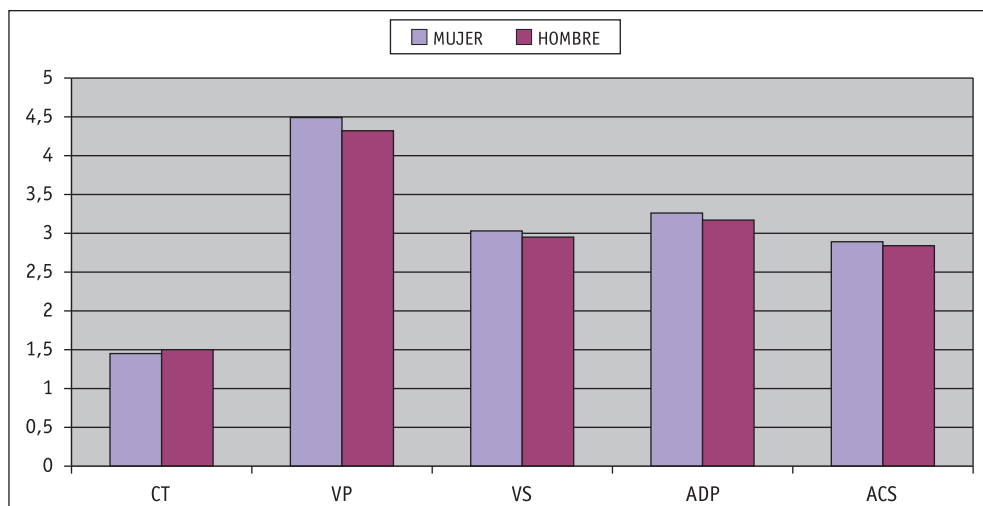
En el gráfico 9 se recogen, agrupados por cada zona de escolarización, todos los factores analizados en el estudio. Observándolo podemos destacar que la zona 8, los colegios privados, es la que obtiene, en general, mejores resultados en todas los factores. En valores sociales le aventajan ligeramente las zonas 1, 5 y 7, situadas en el casco urbano y en ámbitos no desfavorecidos; y en actitudes democráticas y de participación sólo le supera la zona 1.

La zona que peores resultados obtiene en todas los factores es la 4, los barrios distantes de la ciudad, excepto en actitudes democráticas y de participación. En este factor las zonas 2, 5 y 7, situadas en el casco urbano, están por debajo de ella.

5.3. Resultados de la encuesta en función del sexo

En cuanto a las diferencias en los distintos factores atendiendo al sexo se aprecia que no son significativas. En conocimientos teóricos los chicos rinden ligeramente por encima de las chicas. En las otras cuatro variables las alumnas superan a los alumnos.

Gráfico 10. Resultados de la encuesta en función del sexo



CT: Conocimientos Teóricos

VP: Valores Personales

VS: Valores Sociales

ADP: Actitudes Democráticas y de Participación

ACS: Actitudes de Compromiso Social

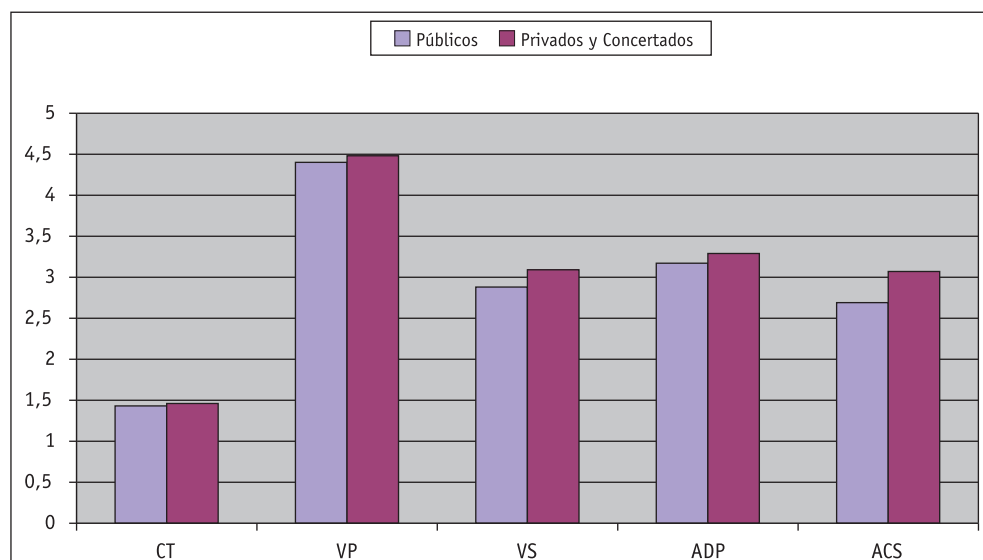
Llama la atención que tanto para los chicos como para las chicas el rendimiento más alto se encuentra en los valores personales, mientras que en conocimientos teóricos se encuentran muy por debajo de la puntuación media de la escala.

5.4. Resultados de la encuesta por titularidad del centro

Cuando analizamos los resultados de los factores de la encuesta teniendo en cuenta la titularidad del centro, comprobamos que existen ligeras diferencias entre los alumnos de los centros públicos con respecto a los de los centros privados y concertados, antes de cursar la asignatura, pero que en ningún caso llega a ser significativa.

Los alumnos de los centros privados y concertados aventajan a los alumnos de los centros públicos en todos los factores. La diferencia es mayor en valores sociales y en actitudes de compromiso social. Sin embargo en conocimientos teóricos la diferencia es mínima.

Gráfico 11. Resultados de la encuesta por titularidad del centro educativo



CT: Conocimientos Teóricos
VP: Valores Personales
VS: Valores Sociales

ADP: Actitudes Democráticas y de Participación
ACS: Actitudes de Compromiso Social

Volvemos a observar cómo tanto los alumnos de los centros públicos como de los privados obtienen un alto rendimiento en valores personales, mientras que en conocimientos teóricos la puntuación es muy baja.

6. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en la encuesta podemos extraer una doble reflexión.

En primer lugar, en cuanto a los resultados de las variables analizadas por la encuesta, destacan los bajos resultados obtenidos por los alumnos en conocimientos teóricos, en valores sociales y en actitudes de compromiso social. En casi todos los casos esos valores están por debajo de la puntuación media de la escala.

Hay un acuerdo casi general, entre investigadores, administraciones educativas y profesorado, sobre la necesidad de educar el civismo, sobre la necesidad de atender la dimensión social de la educación como parte de la educación integral de la persona. También desde la escuela, proporcionando a los alumnos las enseñanzas y valores necesarios, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y comprometidos con la sociedad en la que conviven (Altarejos y Naval, 2005; Bartolomé, 2002; Bolívar, 2007; Camps y Giner, 1998; Cortina, 1997; Naval, Iriarte y Laspalas, 2001; Pérez Juste, 2007; Pérez Serrano, 2008).

Los resultados obtenidos no hacen sino corroborar esta necesidad. Los alumnos muestran carencias serias en conceptos y actitudes claves. Cuestiones relativas a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Española, al sistema político vigente en España, la justicia social, la integración de los inmigrantes, los estereotipos sociales, la participación escolar, las actitudes de un buen ciudadano, la justicia distributiva, la responsabilidad social, etc., deberían conocerlas para poder llegar a ser ciudadanos responsables. Parece conveniente priorizar estos temas sin descuidar lo relativo a la exposición de opiniones, argumentos, juicios, afectos y emociones.

Los resultados también nos han permitido establecer comparaciones entre las zonas de escolarización a las que pertenecen los distintos centros educativos de la muestra y la titularidad que los sustenta. Nos parece significativo que los mejores resultados los obtengan los centros de la zona 8, centros privados no concertados situados en la capital; y que los peores resultados los obtengan los centros de la zona rural. Escapa al objetivo del estudio indagar en el porqué de estos resultados, pero indudablemente invitan a la reflexión. Parece necesario un esfuerzo mayor por parte de las autoridades para proporcionar medios a las zonas más desfavorecidas, no sólo recursos materiales sino, sobre todo, oportunidades de culturización y socialización.

Teniendo en cuenta la titularidad del centro, comprobamos que existen ligeras diferencias. Los alumnos de los centros privados aventajan a los alumnos de los centros públicos en todos los factores. La diferencia es mayor en valores sociales y en actitudes de compromiso social. Sin embargo en conocimientos teóricos la diferencia es mínima. La principal diferencia entre los centros públicos y los privados o concertados es que, estos últimos, disponen de un ideario, de un proyecto de educación integral de sus alumnos. Pretenden mejorar la formación académica al tiempo que inciden en la formación humana de sus educandos. Esto no significa que en los centros públicos no se busque educar adecuadamente a sus escola-

res. Lo que ocurre es que en los centros privados el ideario impregna, en el mejor de los casos, el proyecto curricular. Quizá ésta sea una de las claves.

La segunda reflexión tiene que ver con la propuesta de contenidos de la asignatura hecha por la Administración. Consideramos que el planteamiento inicial de la LOE, en la que se manifiesta su compromiso con los objetivos europeos en materia de educación para la ciudadanía democrática, no se ve reflejada totalmente en la propuesta de contenidos de la asignatura. En los bloques de contenidos propuestos no se incluye una referencia clara a Europa ni a la ciudadanía europea. Considerando que en el preámbulo de la ley se destaca “el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea” (párrafo 21), y que se pretende que el sistema educativo español se ajuste a la consecución de los objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea (párrafo 24), resulta cuando menos contradictorio que no se atienda a la dimensión europea en la educación de nuestros estudiantes. Coincidimos con Valle en que “la Unión Europea en la que estamos inmersos nos fuerza a mirar a Europa como un marco educativo que ya no podemos seguir obviando. La aparición, desde el Tratado de Maastricht, del concepto jurídico de ciudadanía europea obliga a atender a esa nueva dimensión en la educación de los alumnos españoles” (Valle, 2005, 18). Creemos que el sistema educativo debe ocuparse de la educación para la ciudadanía europea, porque Europa es el camino y el futuro de la realidad existencial de nuestros alumnos. Y el espacio curricular previsto para la asignatura de educación para la ciudadanía puede ser el idóneo para contemplarla.

Dadas las carencias en conocimientos teóricos que presentan los alumnos, parecen excesivas las cuestiones relativas a la exposición de opiniones, argumentos, juicios, afectos y emociones. No es menor el riesgo que existe de querer incidir desde la escuela en cómo hay que enjuiciar, cuáles deben ser sus actitudes, cómo deben conformar su afectividad, para llegar a ser buenos ciudadanos de una democracia. Precisamente el estudio pone de manifiesto que es en el factor “valores personales” dónde los alumnos obtienen, por término medio, una puntuación más alta. A los alumnos se les puede transmitir en el currículum los conocimientos y valores que conforman y posibilitan la vida en sociedad, pero no parece adecuado inculcar o adoctrinar sobre un modelo de ciudadano. La formación, en su sentido más amplio, es competencia primero de la familia.

La realidad es que en España no se ha dado un acuerdo sobre el modo de llevarla a cabo ni sobre el lugar que debe ocupar en los planes de estudio. Reiteramos la necesidad de sentar las bases de la educación cívica y de determinar los con-

tenidos de la asignatura basándola en los principios de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Ugarte, 2004).

Pese a esto, valoramos positivamente que haya una materia en el currículum que posibilite el educar a los alumnos para vivir, junto a los otros ciudadanos, en la sociedad. No dudamos de la conveniencia de que desde la escuela se forme a los alumnos en los derechos humanos fundamentales, en los principios de la Constitución, en el conocimiento de las instituciones democráticas, en la organización de la sociedad y sus leyes, en la participación ciudadana y en el respeto a todas las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2005). La educación cívica en una sociedad globalizada. *Revista Galega do Ensino*, 46, 841-862.
- ARBUÉS, E. y NAVAL, C. (2008). Manuales de educación para la ciudadanía. Análisis comparativo de los contenidos. Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* (pp. 1071-1084). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp.131-161). Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- GLOCK, C. (1973). *Diseño y análisis de encuestas en sociología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GONZÁLEZ TORRES, M. C. y NAVAL, C. (2000). Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (pp.221-248). Pamplona: Eunsa.
- Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- LLANO, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- NAVAL, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: Eunsa.

- NAVAL, C., IRIARTE, C. y LASPALAS, J. (2001). *En torno a la educación moral y cívica*. San José de Costa Rica: Promesa.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº 65 de 1 de junio de 2007).
- PÉREZ JUSTE, R. (1989). *Pedagogía experimental*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Revista de Pedagogía Bordón* 59 (2-3), 239-260.
- PÉREZ SERRANO, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Revista de Pedagogía Bordón* 60 (4), 15-29.
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE núm. 220, viernes 13 de septiembre de 1991).
- 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 220, viernes 13 de septiembre de 1991).
- 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 167, de 14 de julio de 2006).
- 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006).
- 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).
- 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266, martes 6 de noviembre de 2007).
- UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa.
- VALLE, J. M. (2005). Educación y constitución europea: luces y sombras. Actas del VIII congreso de Educación y Gestión. *Gestionar para educar la ciudadanía europea*, (pp.15-51).

Fuentes electrónicas

<www.educaragon.org>.

ANEXO I: CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA²

Los contenidos de la asignatura *educación para la ciudadanía y los derechos humanos* que se imparte en tercero de secundaria se distribuyen en los cinco bloques siguientes:

Bloque 1. Contenidos comunes

- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados y capacidad para aceptar las opiniones de los otros.
- Práctica del diálogo como estrategia para abordar los conflictos de forma no violenta.
- Exposición de opiniones y juicios propios con argumentos razonados. Preparación y realización de debates sobre aspectos relevantes de la realidad, con una actitud de compromiso para mejorarla.
- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación

- Autonomía personal y relaciones interpersonales. Afectos y emociones.
- Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria.
- Cuidado de las personas dependientes. Ayuda a compañeros o personas y colectivos en situación desfavorecida.
- Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, sexistas y homófonos.
- La participación en el centro educativo y en actividades sociales que contribuyan a posibilitar una sociedad justa y solidaria.

² Cfr. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos

- Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas.
- Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos.
- La conquista de los derechos de las mujeres (participación política, educación, trabajo remunerado, igualdad de trato y oportunidades), y su situación en el mundo actual.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI

- Funcionamiento de los estados democráticos. El modelo político español: la Constitución Española y el Estado de las Autonomías. La política como servicio a la ciudadanía: la responsabilidad pública.
- Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.
- Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta.
- Consumo racional y responsable. Reconocimiento de los derechos y deberes de los consumidores. La influencia del mensaje publicitario en los modelos y hábitos sociales.
- Estructura y funciones de la protección civil. Prevención y gestión de los desastres naturales y provocados.
- La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global

- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. La “feminización de la pobreza”. La falta de acceso a la educación como fuente de pobreza. La lucha contra la pobreza y la ayuda al desarrollo.

- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas a favor de la paz.
- Globalización e interdependencia: nuevas formas de comunicación, información y movilidad. Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político.

ANEXO II: COMPARACIONES MÚLTIPLES PARA EL FACTOR VALORES SOCIALES

Zonas	Medias	p
1 2	3.24 2.64	0.001
1 4	3.24 2.60	0.000
1 9	3.24 2.72	0.000
5 2	3.16 2.64	0.001
5 4	3.16 2.60	0.000
5 9	3.16 2.72	0.000
7 2	3.13 2.64	0.021
7 4	3.13 2.60	0.011
7 9	3.13 2.72	0.016

ANEXO III: COMPARACIONES MÚLTIPLES PARA EL FACTOR ACTITUDES DEMOCRÁTICAS Y PARTICIPACIÓN

Zonas	Medias	p
8 2	3.48 3.01	0.014
8 5	3.48 3.07	0.017
8 7	3.48 3.02	0.012
9 2	3.37 3.01	0.036
9 5	3.37 3.07	0.006
9 7	3.37 3.02	0.028

Educación para la comunicación y la cooperación social desde la práctica del aula. El nuevo reglamento de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en Navarra¹

Ezponda, J. M.

jmezponda@fomento.edu
Consejo Escolar de Navarra

González-Torres, M.C.

mgonzalez@unav.es
Universidad de Navarra

Resumen: El tema de la convivencia en los centros escolares está de plena actualidad, en gran parte debido precisamente a los problemas de indisciplina o violencia, como *el bullying*, que se vienen constatando y estudiando desde hace tres décadas, pero además por el gran interés por la educación para la ciudadanía suscitada en gran parte del mundo. La escuela es el lugar privilegiado para aprender a vivir con los otros y construir una identidad cívica. En los últimos años se ha producido un incremento exponencial de investigaciones sobre el tema, de desarrollo de propuestas de intervención, recomendaciones curriculares y planes para la formación de profesores. Es destacable la atención prestada por parte de las administraciones públicas encargadas de legislar la política educativa. Esta mayor sensibilidad se ha traducido en recomendaciones, decretos y resoluciones, como la propuesta por parte del Ministerio de Educación *del Plan de Educa-*

¹ Este decreto ha sido aprobado aprobado por el Consejo Escolar de Navarra y el Consejo de Navarra, y por el Gobierno de Navarra, Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto.

ción para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar en el 2006. Las diversas comunidades autónomas, entre las que se cuenta la Comunidad Foral de Navarra, van avanzando en el desarrollo de normativas al respecto, lo cual es un importantísimo estímulo externo para que los centros educativos y la sociedad en general realmente promuevan la educación para la convivencia. En esta línea se presenta el nuevo *Reglamento de Derechos y Deberes del alumnado y de la convivencia* en Navarra propuesto por el Consejo Escolar de Navarra.

Palabras clave: Educación de la convivencia, educación para la ciudadanía, políticas de convivencia, competencia social y ciudadana, documentos legislativos sobre convivencia escolar.

Abstract: At present, the topic of educational coexistence in schools is of great relevance. The main issues that arise are specifically due to problems of indiscipline and violence. One of these problems is *bullying*. This phenomenon was confirmed approximately three decades ago and has been studied ever since. One of the main reasons for its study was the substantial interest in citizenship education by large part of the world. School is the ideal place to learn to coexist with others and to build a citizenship identity. During the last few years there has been an exponential increase in research on the subject along with the development of intervention proposals, curricular recommendations and training programs for teachers. It's worth distinguishing the attention and service provided by the governing bodies in charge of legislating educational policy. This increased responsiveness has produced recommendations, decrees and resolutions such as the proposal made in 2006 by the Ministry of Education called *the Educational Plan for the Promotion and improvement of educational coexistence*. The different autonomous communities, one of which is the Foral Community of Navarre, are proceeding with the development of applicable rules, which is an imperative external incentive so that schools –and society in general– may truly promote educational coexistence. Along these lines follows the presentation of the new *Regulation of the Rights and Duties of the student body and coexistence* proposed in Navarre by the Educational Council of Navarre.

Keywords: Education in coexistence, Citizenship education, policy of coexistence, social and citizenship competence, legislative documents regarding educational coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia concedida actualmente en nuestro entorno nacional y local a la educación para la ciudadanía y la convivencia es acorde con el interés generalizado experimentado por este tema en prácticamente todo el mundo desde finales de

los años 80 (cfr. González-Torres y Naval, 2000 para una revisión). La ciudadanía y la convivencia se han convertido en cuestión de vanguardia y así queda reflejado en la profusión bibliográfica de la que somos testigos, en el desarrollo de debates en numerosos foros educativos, políticos, académicos y de proyectos de investigación, informes y recomendaciones curriculares.

Es un tema que ha concitado el interés de gobiernos, instituciones educativas, filósofos, investigadores sociales, historiadores, escuelas y profesores, organismos políticos nacionales e internacionales (González-Torres y Naval, 2000; Vettenburg, 1999). Como señaló Audigier (1996), el valor de una educación cívica se suele invocar en tiempos de crisis y dificultad.

De hecho, hay diversos factores que pueden explicar este interés: la complejidad de la acción educativa en un nuevo escenario social y educativo (extensión del sistema obligatorio de enseñanza, el fenómeno de los movimientos migratorios y la multiculturalidad de las escuelas, la globalización) que ha generado problemas de convivencia y violencia en las escuelas; el renacer del interés por un civismo internacional y, concretamente entre nosotros, la apuesta por la construcción de una identidad europea. En esta línea, el año 2005 fue elegido Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación y el propio Consejo de Europa ha aplicado el programa "Aprender y vivir la democracia para todos" (2006-2009).

El tema de la convivencia en los centros escolares está de plena actualidad porque la escuela es el lugar privilegiado para aprender a vivir con los otros y construir una identidad cívica. Aprender a convivir es una necesidad, ya que es condición para que tenga lugar el aprendizaje, y, al mismo tiempo, constituye una meta educativa pues facilita la integración social y la participación de las personas en la comunidad. Por ello es lógico que a lo largo de las últimas tres décadas se haya prestado tanta atención al incremento de la violencia y los conflictos escolares y a la apuesta por una mayor explicitación del aprendizaje y enseñanza de los contenidos relacionados con la convivencia. Contenidos que tradicionalmente formaban parte del llamado *currículo oculto*.

En el devenir de los estudios sobre esta temática se puede señalar como punto de partida los primeros estudios en Suecia de Olweus sobre el problema, hoy en boca de todos, del *bullying* o acoso entre iguales, fenómeno que anteriormente no era "visible". Éstos se llevaron a cabo en los años 80 y el estudio de esta forma de violencia y su incidencia se extendió a otros países como Irlanda, Reino Unido, Alemania, Francia y España.

En nuestro país las primeras investigaciones al respecto se realizaron ya en los 90 de la mano de autores como Ortega y su equipo (1996; 2008) y de Díaz-Aguado (1996). En esos años aparecieron las primeras propuestas curriculares con programas como el “Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar” (SAVE) (1997) o el programa puesto en marcha en la comunidad de Madrid “Convivir es vivir” (1997). A partir del 2000 la convivencia en las aulas de educación primaria y secundaria es una de las temáticas más analizadas en la investigación psicoeducativa con gran impacto en los medios de comunicación.

Cabe señalar estudios sobre la incidencia del *bullying* en la población escolar como los realizados por el Defensor del Pueblo (2000, 2006), Serrano e Iborra, 2005; Oñate y Piñuel (2006) (Informe Cisneros X) o el llevado a cabo en la Comunidad de Navarra por Hernández y Casares (2002).

Se ha producido también un incremento exponencial de propuestas de programas centrados en la educación de valores (colaboración, aceptación de la diversidad, tolerancia, respeto mutuo) y el desarrollo afectivo-social (resolución pacífica de conflictos, mediación, habilidades sociales, desarrollo de la empatía, etc.) (Aragón, 2002; Bardisa y Viedma, 2006; Cabrera, 2007; Cerezo, 2001; Díaz-Aguado, 1996, 2004; Monjas, 2007; Ortega, 1997; 2005; 2008; Ortega y Mora-Merchan, 1996; Ortega y Del Rey, 2003, 2004, 2007; Torrego y Moreno, 2003; Trianes Torres, 1996; Trianes y Fernández-Figares, 2001) con un claro cambio de orientación. En los años 80 y 90 primaba una visión más de carácter clínico, centrada en resolver problemas para pasar a ser de carácter más preventivo, centrada en los factores de protección y dirigida a promover “las fortalezas de carácter” y los comportamientos positivos y deseables en todos los estudiantes y no sólo en los sujetos de riesgo. También se ha adoptado una perspectiva más sistémica y ecológica pues anteriormente los problemas de convivencia escolar han sido interpretados en clave de “trastornos individuales de conducta” (Bardisa Ruiz, 2009; López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres, 2008; Vargas y González-Torres, 2009). A tenor de este interés, las investigaciones están poniendo el acento en la importancia de la formación del profesorado en este campo, pues gran parte del mismo no se siente preparado para atender a esta función educativa y para poner en marcha las iniciativas educativas para la promoción de la convivencia y la ciudadanía (García Bacete, 2009; Torrego, 2005; Iriarte, González-Torres, Sobrino y López de Dicastillo, 2010).

Hoy en día son también prácticamente innumerables las páginas web dedicadas a esta temática, y las diversas comunidades autónomas están empleando este soporte para difundir cursos de formación, guías, materiales, recursos y otras ayudas

(<http://convivencia.wordpress.com>; www.acosoescolar.es; www.convivencia.mec.es/; www.observatorioconvivenciaescolar.es; www.educacionenvalores.org, etc).

2. RESPUESTAS LEGISLATIVAS Y NORMATIVAS

La educación para la convivencia demanda una verdadera sociedad educadora, acción que debe ser compartida socialmente por las familias, la escuela, los medios de comunicación y particularmente los poderes políticos (Naval, 1995, 2006, 2009); (Ortega, Mora-Merchán y Jagö, 2007)

De acuerdo con Bardisa Ruiz (2009), las prácticas de control ejercidas por la administración a través de las leyes, decretos y resoluciones que promulga condicionan la acción de las escuelas y por medio de este control se regula la acción de los centros y sus límites.

Así, un hito muy importante para frenar la violencia escolar y para que la puesta en práctica de un currículo de convivencia sea una realidad en todas las escuelas está siendo el desarrollo de un marco legal y normativo con las propuestas de políticas educativas que, en los últimos años están ofreciendo tanto el Ministerio de Educación como las administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas. González-Torres y Naval (2000), Serrano e Iborra (2005) señalan algunas de las respuestas legislativas que se han dado en los distintos países europeos. En nuestro país la LOGSE recogía referencias al desarrollo de hábitos de convivencia democráticos. Por otra parte, el Real Decreto 732/1995 del 5 de mayo de Derechos y Deberes de los Alumnos y Normas de Convivencia supuso otro avance, pero el gran salto se produce en 2006 con la Ley Orgánica de la Educación (LOE). El Ministerio de Educación y Cultura y una gran mayoría de centrales sindicales suscribieron en este año el *Plan de Educación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*. El 30 de enero del 2007 el Consejo Escolar del Estado presentó el Acuerdo por la Convivencia.

El plan que acabamos de citar, que establece que el proyecto educativo de cada centro contenga un Plan de convivencia, incluye la creación del Observatorio Estatal de convivencia, propone la convocatoria de premios de carácter nacional de "buenas prácticas" para el fomento de la convivencia escolar, la revisión de normativas referidas a la convivencia escolar, la adopción de medidas para la defensa jurídica de los docentes y los alumnos víctimas de violencia escolar. También demanda a las comunidades autónomas la revisión de la normativa de derechos y deberes del alumnado, de los reglamentos de funcionamiento de los centros, de los proto-

colos de actuación, de los programas de formación del profesorado, la elaboración de materiales para el tratamiento de los problemas de convivencia, la implicación de las AMPAS.

Las distintas comunidades autónomas no han sido ajenas a la necesidad de crear políticas de convivencia antes del 2006 pero también es verdad que la LOE con el plan de convivencia que hemos comentado, y con la propuesta del desarrollo de la competencia social y ciudadana como una de las ocho competencias básicas (Coll, 2007; Pérez Gómez, 2007) ha generado mayor sensibilidad.

Una referencia de los principales documentos legislativos desarrollados (leyes, reales decretos, órdenes, resoluciones e instrucciones) puede consultarse en Ortega, Monje López y Córdoba Alcaide (2009) o directamente en el *Portal de Convivencia del Ministerio de Educación, Política Social y Deportes*. Ortega y colaboradores, tomando como muestra estos documentos legislativos, que ya son numerosos, están llevando a cabo un estudio muy interesante sobre el ajuste de estos documentos a las directrices que ofrecen los estudios científicos sobre la incidencia y prevalencia de la violencia escolar y cómo orientar la prevención y la intervención para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

De acuerdo con estos autores, la adecuación del sistema legislativo de las distintas comunidades autónomas en materia de convivencia escolar es de gran relevancia para la comunidad educativa en cuanto a dar paso a nuevos modelos de prevención e intervención. Los centros educativos, como hemos señalado, dependen de una cultura y política educativa determinada como estímulo externo para su actuación. Por ello, el interés de las comunidades autónomas por incorporarse activamente al afrontamiento de la conflictividad escolar, a la mejora de la convivencia y al desarrollo de una educación para la ciudadanía es una buena noticia.

Concretamente en la Comunidad de Navarra un importante impulso se dio con la Resolución 632/2005 (BON nº 104, de 31/8/2005), por la que se estableció que los centros tanto de titularidad pública como privada de primaria y secundaria debían elaborar un Plan de Mejora para la Convivencia. Además para prevenir el problema del *bullying*, el Departamento de Educación de esta comunidad propuso iniciativas como la campaña "Quítate la venda", "Aquí hay un buen rollo" (la convivencia positiva y el centro escolar), la puesta en marcha de un teléfono gratuito y de una dirección de correo electrónico para que las personas y los centros puedan acudir en busca de ayuda y asesoramiento. También durante el curso 2005-2006 se iniciaron una serie de medidas piloto como el establecimiento de redes de mediadores (López de Dicastillo y cols., 2008).

En este trabajo presentamos y describimos someramente una aportación más: el reciente decreto elaborado en este caso por el Consejo Escolar de Navarra y que responde a la necesidad de actualizar el marco de derechos y deberes de los alumnos en una apuesta por mejorar la convivencia.

3. APORTACIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

El Consejo Escolar de Navarra es el máximo órgano de participación de la comunidad educativa en la planificación de la enseñanza no universitaria de Navarra. Es un órgano de carácter consultivo del Gobierno de Navarra, no vinculante.

Su función básica es estudiar y debatir los proyectos de normativas que van a regular la educación no universitaria en el ámbito de la Comunidad Foral y proponer al Departamento de Educación las modificaciones que se acuerden. Si bien, como hemos señalado, su carácter es consultivo, es práctica habitual que el Gobierno de Navarra incorpore a sus normativas todas aquellas sugerencias que se realizan desde el Consejo Escolar de Navarra.

En este órgano están representados los principales sectores implicados en la educación. La existencia de representantes de los trabajadores, de los padres, de la administración, de los titulares de los centros concertados, etc. dificulta en ocasiones la asunción de acuerdos por unanimidad. Sin embargo, tal vez por los problemas crecientes de conflictividad escolar, ha habido unanimidad por parte de todos los miembros del Consejo Escolar sobre la necesidad de elaborar un nuevo Reglamento de Derechos y Deberes del Alumnado, que viniera a dar respuesta a la realidad actual de las aulas en Navarra.

Aunque también su elaboración ha sido costosa en el tiempo (entre año y medio y dos años) precisamente porque han participado de modo activo con sus diferentes perspectivas las federaciones de padres, los consejos escolares de los colegios, los sindicatos, las patronales, los partidos políticos y diversas asociaciones vinculadas a la educación o a la familia.

La aprobación de este nuevo decreto supone un importante avance respecto al Decreto anterior de 1992 (417/1992, de 14 de diciembre), modificado después en 1997. Si hubiera que expresar de modo sintético las diferencias entre ambos, habría que señalar el cambio de enfoque, acorde con las investigaciones y estudios actuales sobre los temas de ciudadanía y convivencia. En el decreto anterior se primaba el componente jurídico-punitivo sobre el educativo, incluyendo básicamente

el procedimiento sancionador y las medidas punitivas. Además, había quizá un excesivo garantismo hacia el alumno, que dificultaba en tiempo y forma la aplicación de las medidas correctoras. Por el contrario, el decreto actual, además de tener una preferencia claramente educativa, constructiva y preventiva, es más ágil en su aplicación, incluye situaciones novedosas que no se producían hace años e involucra a los padres, como primeros educadores de sus hijos; en definitiva, es más eficaz.

A continuación, destacamos los aspectos que nos parecen más significativos de sus distintos apartados:

- a) El decreto foral comienza con una exposición de motivos, cuyas líneas fundamentales serían las siguientes:
 - Aprender a convivir es un reto para consolidar una sociedad democrática, solidaria y cohesionada.
 - Potenciar la participación de todos los agentes de la comunidad educativa.
 - Reforzar la autoridad y responsabilidad del profesorado. Se le permite adoptar actuaciones inmediatas sin prejuzgar la conducta u otras medidas posteriores para lograr el cese inmediato de una conducta inapropiada.
- b) En el capítulo de los derechos del alumno, se pueden destacar entre otros:
 - Educación en los valores y principios reconocidos en la Constitución y en el Amejoramiento.
 - Educación en los principios y derechos reconocidos en los tratados y las declaraciones universales de los Derechos Humanos
 - Recibir una formación integral.
 - Respeto a la libertad de conciencia, así como a las convicciones ideológicas, religiosas y morales.
 - Atención especial a los alumnos y alumnas víctimas del terrorismo y de acoso escolar.
- c) En el apartado de los deberes del alumno, nos parece sumamente relevante que se insista en aspectos básicos, que son obvios, pero que en la época en que estamos viviendo es preciso recordar:
 - Estudiar.
 - Respetar la labor educativa y la autoridad del profesorado.

- Respetar el Proyecto Educativo y el Carácter Propio del centro.
 - Seguir ciertas normas de urbanidad como utilizar una indumentaria acorde con la consideración del centro escolar como lugar de estudio.
- d) El decreto establece medidas de carácter preventivo como el desarrollo de contenidos y habilidades en las programaciones de las diferentes áreas curriculares para garantizar la adquisición de las competencias social y ciudadana y la autonomía e iniciativa personal. También plantea el diseño de un plan de acción tutorial para educar en valores.
- e) Aparece por primera vez la figura de la mediación como un instrumento educativo que se ha visto fundamental en la resolución de conflictos interpersonales.
- f) Se contempla por primera vez la iniciativa de los compromisos de convivencia, por el que se quiere dar una respuesta colaborativa entre la familia, el colegio y el alumno ante una situación difícil de conducta, quedando constancia por escrito.
- g) Otra novedad interesante es que la educación de la convivencia no se circunscribe únicamente al horario, al recinto escolar, a los servicios de comedor y transporte, o a las actividades extraescolares. El decreto se aplica también a conductas susceptibles de corrección fuera del recinto o del horario escolar, si están directamente relacionadas con la alteración del ejercicio de los derechos y cumplimiento de los deberes del alumnado, en los términos previstos en este Decreto Foral. Todas las medidas correctivas tienen un carácter educativo.
- h) El Decreto Foral gradúa en dos niveles las conductas inadecuadas, distinguiendo entre las contrarias a la convivencia y las gravemente perjudiciales para la convivencia.

Entre las primeras, cabe destacar:

- Incumplimiento del deber del estudio.
- Mentir.
- Llevar o utilizar aparatos prohibidos.
- Fumar o consumir bebidas alcohólicas.

Como medidas educativas, se plantean entre otras:

- La utilización del tiempo de recreo para tareas específicas que resuelvan o reconduzcan las actuaciones realizadas por el alumno.
- La inasistencia por un período máximo de tres sesiones.
- La realización de tareas, dentro o fuera del horario lectivo.
- La suspensión del derecho a participar en actividades complementarias o extraescolares por un período de tiempo.
- Traslado temporal a otra clase.

En el ámbito de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, destacamos:

- Las injurias, insultos, amenazas o acoso especialmente si tiene un contenido sexual, racial o xenófobo.
- Grabación y/o difusión de imágenes y sonidos.
- La suplantación de la personalidad.
- El consumo de drogas o la reiteración de fumar tabaco.

Como medidas educativas, se plantean entre otras:

- La suspensión del derecho a participar en actividades complementarias o extraescolares durante todo o parte del curso escolar.
 - La suspensión del derecho de asistencia a clase en una o varias materias, excepcionalmente, al centro, en ambos casos por un período máximo de quince días lectivos.
 - En el proceso de tramitación y resolución de un expediente disciplinario existen tres diferencias significativas respecto al procedimiento anterior:
 - a. El director puede aplicar medidas cautelares con carácter previo a la adopción de otras medidas. Así resultan más eficaces por su aplicación inmediata y por su carácter educativo.
 - b. Quien dicta la resolución es el director del centro y no el Consejo Escolar como en el decreto anterior (ahora hay que informarle).
 - c. Antes había un plazo máximo de un mes desde que se notifica la apertura de un expediente disciplinario hasta que se dictaba resolución, y ahora el plazo máximo son quince días lectivos, con lo que se acorta significativamente el procedimiento.
- i) El último apartado significativo de este nuevo decreto hace referencia a la participación de las familias en el proceso educativo. Sobre la presencia de

un capítulo dedicado a las familias en un decreto de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia, hubo inicialmente dos posturas distintas en el Consejo Escolar. La primera señalaba que no debían aparecer las familias, y que en todo caso, se regulara en otro decreto su participación en las escuelas. Otra segunda postura quería que este capítulo fuera mucho más amplio e incluyera otras cuestiones fundamentales como el derecho de las familias a elegir centro, a una educación gratuita, etc.

En cualquier caso, el hecho de que se haya recogido la importancia y la responsabilidad primera de las familias en la educación de los hijos es un hecho positivo y digno de consideración.

Entre los *derechos de los padres*, pueden resaltarse: conocer desde el inicio de curso los objetivos, contenidos, procedimientos de evaluación y criterios de evaluación, calificación y promoción; y ser oídos ante la toma de decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

Con respecto a las responsabilidades más significativas de los padres se señala:

- Estimular a sus hijos hacia el estudio.
- Mantener una comunicación continua con el centro escolar.
- Ser puntuales al llevar y recoger a sus hijos.
- Respetar y hacer respetar a sus hijos la autoridad del profesorado.
- Conocer el Carácter Propio y el Proyecto Educativo del centro.

4. CONCLUSIONES

Como posibles conclusiones de este decreto foral por el que se establecen los derechos y los deberes del alumnado y se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios, se podrían citar:

- Unanimidad por parte de toda la comunidad educativa en torno a la necesidad de elaborar un nuevo decreto que respondiera a la realidad social, demográfica, cultural, actual.
- El alto nivel de participación de la sociedad navarra en una muestra de tálante cívico constructivo.
- La primacía del carácter educativo sobre el jurídico-punitivo en línea con las directrices que marcan los actuales estudios científicos.

- La eficacia por una mayor agilidad en los plazos de resolución.
- La posibilidad de adoptar medidas cautelares inmediatas.
- El estudio como primer deber del alumno.
- La aparición de las figuras de mediación y de compromiso de convivencia, demandadas como resortes importantes desde la literatura científica desde un punto de vista más sistémico.
- La inclusión dentro del decreto de aquellas actuaciones que se producen fuera del horario o del recinto escolar.
- El reconocimiento de los padres y su responsabilidad primera como educadores de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAGÓN, E. (coord.) (2002). *Educación la convivencia* [en línea]. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/educar_convivencia.pdf (Accedido: mayo 2002).
- AUDIGIER, F. (1996). *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A Secondary Education for Europe. Council for Cultural Cooperation*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- BARDISA, T. y VIEDMA, A. (2006). *Convivencia escolar*. Madrid: Fundación UNED.
- BARDISA RUIZ, T. (2009). Análisis y resultados de la construcción del sistema de convivencia escolar. *Educación*, 43, 95-128.
- COLL, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza
- CABRERA, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59, 2-3, 375-398.
- CEREZO, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo.

- Defensor del Pueblo (2006). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión social desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: INJUVE.
- GARCÍA BACETE, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación*, 43, 43-60.
- GONZÁLEZ-TORRES, M. C. y NAVAL, C. (2000). Una aproximación a la Educación para la Ciudadanía en Europa en la última década. En Naval, C.; Laspalas, J. (eds.). *La Educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinaria* (pp. 221-248) Pamplona: Eunsa.
- HERNÁNDEZ, T. y CASARES, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Instituto Navarro de la Mujer: Gobierno de Navarra.
- IRIARTE, C.; GONZÁLEZ-TORRES, M. C.; SOBRINO, A. y LÓPEZ DE DICASTILLO, N. (2010). *Estudio de creencias, actitudes y actuaciones del profesorado en torno a la educación para la convivencia a través del cuestionario de "Competencia social para el profesorado"*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 222, pp. 217-239.
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N.; IRIARTE, C. y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- MONJAS, I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- NAVAL (1995). *Educación de ciudadanos*. Pamplona: Eunsa.
- NAVAL, C. y HERRERO, M. (eds.) (2006). *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid: Encuentro.
- NAVAL, C. (2009). Una nueva ciudadanía y una nueva educación en la familia y en la escuela. En Ibáñez-Martín, J. A. (coord.). *Educación, conocimiento y justicia*, (pp. 45-61). Madrid: Dykinson.

- OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2006). *Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Informe Cisneros X.
- ORTEGA, R. (1997). Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161
- ORTEGA, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia: Conferencia presentada en el *Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 15-17 abril. <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf> (Accedido: abril 2005).
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2007). Violencia escolar. Claves para entenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-84
- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A. y JAGÉ, T. (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet* <http://www.bullying-in-school.info/es/content/conferencias/online-conferences.html> (Accedido: agosto 2010).
- ORTEGA, R. (2008). *Malos tratos entre iguales. De la investigación a la intervención*. Madrid: CIDE.
- ORTEGA RUIZ, R.; MONJE LÓPEZ, M. y CÓRDOBA ALCAIDE, F. (2009). La actualidad de los modelos legislativos de convivencia. Un meta-análisis. *Educación*, 43, 81-91.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 5-16.
- SERRANO, A.; IBORRA, I. (2005) *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía.
- TRIANES TORRES, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Archidona: Aljibe.

- TRIANES, M. V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TORREGO, J. C. y MORENO, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- TORREGO, J. C. (2005). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Comunicación presentada en el *Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 15-17 abril. <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/TORREGO.pdf> (Accedido: abril 2005).
- VARGAS, L. y GONZÁLEZ-TORRES, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicopedagógico actual: aportaciones desde las Ciencias de la prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1379-1418.
- VETTENBURG, N. (1999). *Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties. General Repor*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

El *service-learning*, medio adecuado para promover la cooperación social. El caso concreto del programa *Create your own charity*

Carolina Ugarte

cugarte@unav.es

Concepción Naval

cnaval@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: La formación cívico-política ayuda a descubrir que cooperar en el logro de una sociedad mejor es responsabilidad de cada persona. El *service-learning*, como concreción del voluntariado en la escuela, se presenta como metodología indicada para fomentar dicha formación y la consiguiente cooperación social. En este sentido, en este capítulo se presenta el contenido de un programa de *service-learning* desarrollado en el Reino Unido que lleva por título: *Create your own charity*. El objetivo es analizar su virtualidad formativa que, si es tal, se materializará en futuras acciones de cooperación social.

Palabras clave: Formación cívico-política, Cooperación social, *Service-learning*, *Create your own charity*, UK.

Abstract: Civic and political education enables a more refined understanding of how the achievement of social progress is the responsibility of each and every individual. Service-learning, in the form of voluntary work programmed within the school system, would appear to be the primary methodology used to foster this type education and, as a result, further social cooperation. To this end, the purpose of this chapter is to provide an overview of a service-learning program implemented in the UK called *Create your own Charity*. The aim is to explore its educational potential and its future applicability in future social cooperation initiatives.

Keywords: Civic and political education, social cooperation, service-learning, *Create your own Charity*, UK.

1. INTRODUCCIÓN

La participación de los ciudadanos en sociedad es una de las características de las democracias maduras. Sin embargo, en ocasiones, su implicación real en asociaciones, en la elección de los representantes políticos o en acciones de voluntariado, es escasa. Esta realidad evidencia la necesidad de una más ajustada formación cívico-política. Dicha educación habría de incluir la transmisión de conocimientos, la adquisición de ciertas habilidades y la conquista de actitudes o disposiciones estables que favorezcan participar. Cuando las personas descubren la responsabilidad que tienen y el papel que pueden jugar en la construcción de una sociedad mejor orientada a la promoción del bien común, se revitaliza su implicación real en asuntos sociales, materializada por ejemplo en acciones de voluntariado.

En este contexto, aunque la familia desempeña un papel central en la formación cívico-política de las nuevas generaciones, la escuela ocupa un puesto preponderante. Así, el *service-learning* como concreción del voluntariado en la escuela se presenta como medio adecuado para fomentar la cooperación social. En este sentido, en el presente capítulo, tras unas consideraciones teóricas iniciales, se presentará el contenido de un programa de *service-learning* acometido en el Reino Unido por CitizEd, que lleva por título *Create your own charity* (Crea tu organización de voluntariado¹). El objetivo es describir esta iniciativa y valorar su contenido con la finalidad de analizar su virtualidad formativa que, si es tal, se materializará en futuras acciones de cooperación social.

¹ Cabe destacar la dificultad que existe para traducir al castellano el término *charity*, ya que no corresponde con el significado denotativo y connotativo del término caridad. Tampoco una *charity* es una organización dedicada exclusivamente a la beneficencia. En el Reino Unido, la mayor parte de las organizaciones de voluntariado se denominan *charities* y están reguladas por la *Charity Commission*: www.charitycommission.gov.uk Ante esta imprecisión, en estas páginas se opta por mantener el concepto en su versión original.

2. MARCO TEÓRICO

En el ámbito educativo, podríamos decir que hoy en día, en términos generales, tenemos una especial sensibilidad de extensión internacional, para percibir la necesidad de atender a la persona en su integridad, en cualquier nivel educativo y, en consecuencia, para prestar atención a las diversas dimensiones de la vida humana y de la sociedad. Algunos autores se han referido parcialmente a este fenómeno denominándolo: el “ascenso del civismo” (Kymlicka, 1997, 2003). Esta nueva sensibilidad se observa no sólo en la educación, sino también en el ámbito sociológico y psicológico (Callan, 1997; Naval, 2003, 2006, 2009; Pearce y Hallgarten, 2000; Putnam, Feldstein y Cohen, 2003; Sober y Wilson, 2000).

Se considera a la educación, en sus diversos niveles, como el medio adecuado para ayudar a la convivencia ciudadana: educar para la ciudadanía democrática (Bahmueller y Patrick, 1999; Banks, 2004; Cogan y Derricott, 1998; Crick, 1998; Hahn, 2005; Kennedy, 1997; Kennedy and Hughes, 1999; Kerr, 2004; Macedo, 2000; Nai-Kwai Lo y Si-Wai, 1996; Naval, Print y Veldhuis, 2002; Pinhey y Boyer, 1997; Print, Naval y Jover, 2006).

Hay así acuerdo general en que la educación debe preparar a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia.

2.1. *El aprendizaje de la cooperación social*

Una adecuada educación orientada a la promoción de la tan deseada acción social de los ciudadanos parece conveniente que incluya dos grandes vertientes que son complementarias (Naval, 2009): una educación para la comunicación y una educación para la cooperación social. Aquí vamos a fijarnos especialmente en la segunda, aunque ambas están apoyadas en una noción común, que es la de participación.

Esto sugiere que todo centro educativo, a cualquier nivel, tiene una dimensión de espacio público de aprendizaje y de ejercicio de la ciudadanía, en el que la participación ciudadana tiene una relevancia especial (Vidal y Vieira, 2006).

Pero cabe preguntarse: ¿hasta qué punto transmitimos conocimientos, o promovemos actitudes y habilidades que capacitándoles para ser competentes profesionales colaboren en su formación para participar activamente en los asuntos comu-

nes? ¿En qué medida logramos suscitar en nuestros alumnos una cultura y un carácter cívico?

En esta línea, estamos siendo testigos de un creciente interés por mejorar las competencias, no estrictamente ceñidas a los conocimientos. Desde el entorno profesional, por ejemplo, se pide a la Universidad que proporcione posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional y cívica. Algo similar ocurre a nivel escolar.

Es evidente que el aprendizaje de la cooperación supone la iniciación en un saber práctico, es decir, se trata de un saber que se adquiere en la práctica y desde la práctica y que tiene unas características peculiares a tener en cuenta.

Un primer punto a considerar es que al educar en este aspecto, estamos de algún modo colaborando a algo natural porque, como Polo apunta: “la condición humana es cooperante” (Polo, 1998, 144). Es decir existe esa tendencia natural a la sociabilidad, a la cooperación –el ser humano está hecho para la cooperación–, y con la educación colaboramos al desarrollo adecuado de esa tendencia, que necesita aprendizaje.

Además conviene no perder de vista que alguien se anima a cooperar cuando se sabe y siente miembro de una comunidad en la que se implica (Naval, 2009). Es el tan comentado en las últimas décadas “sense of community” necesario para el normal desarrollo de las personas (McMillan y Chavis, 1986; Peck, 1987; Sarason, 1974).

Y del mismo modo conviene no perder de vista en el aprendizaje de la cooperación que tenemos, como seres humanos, el derecho y el deber de cooperar y parte de la educación a él orientada consiste en descubrir esa doble dimensión, que tiene una estrecha relación con la capacidad de reconocer aquello que se ha recibido.

En estos últimos años, por ejemplo se ha desarrollado una gran cantidad de material bibliográfico e investigación en torno al tema de la resolución y prevención de conflictos. Sin ninguna duda una sana educación para la cooperación actuaría como una adecuada prevención de conflictos.

2.2. *El Service-learning como medio adecuado para promover la cooperación social*

En este marco y como concreción de ese aprendizaje de la cooperación en la escuela, se nos presenta la metodología del *Service-learning*.

Tratar de ofrecer una definición unánime sobre el significado del *Service-learning* resulta complejo. Las distintas dimensiones y disciplinas implicadas en el *Service-learning* añaden aún mayor complejidad a su conceptualización (Burns, 1998, 38; Furco y Billig, 2002, 22). De hecho, no es posible hablar de un único modelo de *Service-learning* debido a la diversidad de las formas que adquieren los proyectos, y a las variables contextuales en las que se integran (Shumer and Belbas, 1996, 2). Además está el hecho de la diversidad de términos con los que se denomina, consecuencia de la generalización de su uso en cada vez más instituciones educativas y más países a partir de la década de los años 90 (Martínez Odria, 2005).

La verdad es que “el concepto de *Service-learning* significa diferentes cosas para diferentes personas” (Brandell y Hinck, 1997, 49; Lozada, 1998; Shumer and Belbas, 1996; Stanton, Giles and Cruz, 1999). Como mantiene Sigmon (1994, 1), “muchas definiciones y aproximaciones han sido utilizadas en el marco general de unir servicio y aprendizaje”. A pesar de este panorama de aparente confusión, educadores e investigadores coinciden en señalar que en su definición se incluyen dos componentes esenciales:

1. El aprendizaje ligado al currículo escolar
2. El servicio voluntario a la comunidad local

A este panorama se le añade la dificultad que entraña la implantación de esta propuesta pedagógica en realidades socioeducativas distintas.

Una forma en la que puede definirse el *Service-learning* a grandes rasgos, es la de considerarlo “un método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima, de forma que ambos se enriquecen mutuamente y forman un binomio inseparable” (Martínez-Odria, 2005). Esta metodología y práctica “subraya el valor de las actividades educativas solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial formador al conectarlas con el aprendizaje formal” (Jabif y Castillo, 2005, 11). Se apoya en la convicción de que los ciudadanos tienen una responsabilidad de contribuir al bien común y al desarrollo de la sociedad, y de ahí se deduce su intencionalidad de combinar la obligación de servicio con el aprendizaje basado en la experiencia (Moroman and Arellano-Unruh, 2002, 42). Es importante insistir en que el *Service-learning* no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para hacer posible el aprendizaje significativo y contextualizado de los aprendizajes curriculares.

Así podemos apuntar a los elementos configuradores de un proyecto de *Service-learning*. Se trata de una serie de componentes que lo distinguen de otros conceptos afines pero no sinónimos, como son el voluntariado o las experiencias de aprendizaje basado en la comunidad, entre otros. Se trata de los siguientes (Martínez-Odria, 2005, 245, Sigmon, 1994):

Protagonismo del alumno	Los alumnos detectan necesidades, y diseñan, ejecutan y evalúan los proyectos de servicio
Atención a una necesidad real	La detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados
Conexión objetivos curriculares	El diseño, ejecución y evaluación del proyecto se lleva cabo atendiendo los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo
Ejecución del proyecto de servicio	El diseño del proyecto debe culminar en su ejecución, para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada
Reflexión	Es el elemento que favorece la evaluación continuada de las diversas fases, y el que garantiza la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular

En este contexto, a modo de ejemplo, pueden resultar ilustrativas algunas acciones de *Service-learning*. Concretamente, algunas de las acometidas en el Reino Unido. Se destacan aquí algunas iniciativas de voluntariado en el aula emprendidas por dos organismos: *Association for Citizenship Teaching* (ACT) y *CitizEd*.

La *Association for Citizenship Teaching* promueve, entre otros, los siguientes programas de *Service-learning*²:

- *Building People Voice*
- *Making Sustainability a Reality*
- *Where does our food come from?*

² La finalidad de ACT es ofrecer apoyo a los profesores para desarrollar la asignatura de educación para la ciudadanía en el Reino Unido. Por otra parte, ACT proporciona recursos a los jóvenes para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para ejercitar su responsabilidad democrática y para impulsar su participación en la vida pública. Más información sobre esta asociación en <http://www.teachingcitizenship.org.uk/> El contenido completo de los programas aquí enunciados se puede localizar en http://www.teachingcitizenship.org.uk/case_studies (accedido marzo 2010).

Por otra parte, CitizEd –entre otras muchas tareas– desarrolla programas de *Service-learning* de gran interés como por ejemplo³:

- *Create your own Charity*
- *Run a Community Event*
- *Carry out a Local Community Survey and Active Citizenship Project*

Entre los programas enunciados –por incidir en la educación para la cooperación social– se describirá y valorará, de un modo más detallado, el contenido de *Create your own Charity*, emprendido por CitizEd.

3. DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA CONCRETA DE SERVICE-LEARNING EN EL REINO UNIDO: *Create your own charity*

La descripción del programa se efectuará tomando como referencia los siguientes indicadores:

- A. Objetivos
- B. Características
- C. Metodología
- D. Actividades
- E. Evaluación

La evaluación del programa se realizará considerando las tres dimensiones que los programas de *Service-learning* han de cumplir para promover el desarrollo académico y cívico de los alumnos (Cfr. Service Learning Research and Development Center de la Universidad de Berkeley y Furco, 1999). Estas serían las siguientes:

a) un componente académico: la implicación en un proyecto de voluntariado requiere la asimilación y comprensión de un conjunto de contenidos curriculares;

³ CitizED es un organismo que promueve y organiza conferencias, seminarios, *workshops* y recursos prácticos para lograr la formación cívica de profesores y estudiantes. Paralelamente, CitizED lidera iniciativas de investigación sobre educación para la ciudadanía. Más información sobre esta asociación se puede encontrar en <http://www.citized.info/> (accedido marzo 2010). El contenido de los programas aquí mencionados se puede localizar en la misma web.

b) un componente de habilidades y actitudes: la participación en proyectos de *Service-learning* requiere un conjunto de habilidades y disposiciones que favorezcan un servicio de calidad a la comunidad;

c) un componente social: las acciones de voluntariado en el aula, para lograr la posterior participación de los alumnos en sociedad, requiere que éstos lleguen a comprender la problemática social más amplia en la que se inserta el proyecto.

Se describe a continuación el contenido del programa.

3.1. Descripción del programa

A. Objetivos

A1. Generales

Las finalidades de este programa son:

- Fomentar la participación social responsable de los alumnos en asuntos cívicos.
- Aprender a trabajar con responsabilidad personal.
- Incentivar el trabajo en equipo.

A2. Específicos

Se abordan los siguientes objetivos específicos:

- Promover la búsqueda activa de información con el fin de que los alumnos conozcan el contenido del término *charity* y las características que lo definen.
- Crear una organización para promover acciones de *charity*.

B. Características

B1. A quién se dirige: el programa se dirige a alumnos de educación secundaria y a universitarios con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años.

B2. Momento de inicio: no se especifica el momento de inicio del programa.

B3. Lugar donde se lleva a cabo: el programa se desarrolla en un centro educativo, pero no se proporciona información sobre el colegio ni sobre su entorno.

B4. Financiación y colaboradores. Para financiar las acciones de voluntariado promovidas por los jóvenes en el marco del programa, se cuenta con unas becas

que son otorgadas por dos organizaciones: Youth Philanthropy Initiative: www.toskanfoundation.org/ypi.html y Vcashpoint: www.vinspired.com.

C. Metodología

C1. Fases del programa: no se especifican las etapas en las que se desarrolla el programa.

C2. Aplicación: el ámbito de aplicación del programa es el aula.

C3. Técnicas de aprendizaje y recursos metodológicos: en este programa se emplean diferentes técnicas de aprendizaje como el trabajo en equipo, las técnicas de expresión oral y escrita y el *feedback*. Por otra parte, para implementar el programa, se emplean fundamentalmente dos recursos metodológicos: la lectura analítica y crítica de prensa escrita y la búsqueda activa de información en webs, concretamente, en la web de la *Charity Commission* (www.charitycommission.org.uk)

C4. Recursos humanos: para la implantación del programa la labor desempeñada por el profesor resulta central. Por otra parte, también se cuenta con la colaboración de los representantes de las *charities* que acuden al centro a impartir unas sesiones para alumnos sobre su campo de acción social.

C5. Funciones del profesional. El profesor desempeña principalmente las siguientes funciones:

- Desarrollar el contenido del programa.
- Diseñar las diferentes actividades.
- Realizar el seguimiento del programa.
- Evaluar a los alumnos y al programa.
- Proporcionar información sobre las organizaciones que otorgan fondos a los jóvenes que quieren desarrollar acciones de voluntariado.

C6. Participación de los padres: no se especifica si los padres participan en este programa.

D. Actividades

En *Create your own Charity* se proponen dos actividades que corresponden a los objetivos específicos del programa.

Actividad 1: Esta actividad se titula: “¿Qué es una *charity*?” y corresponde al primer objetivo específico del programa: “Promover la búsqueda activa de información con el fin de que los alumnos conozcan el contenido del término *charity* y las características que lo definen”. Su contenido es el siguiente:

Los alumnos emplean periódicos locales y nacionales para elaborar un listado de las organizaciones que aparecen en ellos: empresas, asociaciones, organizaciones de voluntariado, grupos gubernamentales, etc. Una vez localizadas estas organizaciones, el profesor explica la noción de *charity*. Para profundizar en dicho término, posteriormente, los alumnos consultan la web de la *Charity Commission* www.charitycommission.org.uk, espacio donde se registran la mayoría de las organizaciones de esta índole. Del listado extraído de los periódicos y tomando como referencia la definición de *charity* proporcionada por el profesor, los alumnos deciden qué organizaciones se dedican al voluntariado y cuáles no. Para ello, han de especificar cuáles son las características definitorias de dichas organizaciones. Finalmente, los alumnos han de realizar un trabajo final que consiste en:

- a) Redactar un artículo de prensa explicando por qué es necesaria la acción social.
- b) Preparar una presentación con el fin de conseguir fondos para una organización de voluntariado.

Actividad 2. Esta actividad se titula “Crea tu propia organización para promover acciones de voluntariado” y corresponde al segundo objetivo específico del programa: “Crear una organización para promover acciones de *charity*”.

Para realizar esta actividad en primer lugar los alumnos enumeran distintas problemáticas existentes en sociedad: pobreza, crueldad en el trato con los animales, guerras, desastres medioambientales, etc. Después eligen el campo de acción social en el que incidir. Finalmente se organizan en grupos para crear una *charity* dedicada a alcanzar el ideal de mejora social con el que se sienten identificados.

Siguiendo las pautas establecidas por la *Charity Commission*, los alumnos deberán proporcionar la siguiente información sobre su organización:

- a) Nombre de la organización de voluntariado.
- b) Objetivos.
- c) ¿Cómo alcanzará la organización esos objetivos?
- d) ¿Cómo se logrará la financiación necesaria?

e) ¿Cómo sabrá la organización si está alcanzando sus objetivos?

f) ¿Cómo aseguran que la organización es sin ánimo de lucro?

Una vez diseñada la *charity* cada grupo presenta a la clase su proyecto con la finalidad de conseguir la financiación necesaria para ponerla en marcha –se cuenta con una supuesta financiación de 1000 libras–. Los compañeros proporcionan *feedback* sobre la calidad del proyecto y sobre los argumentos empleados para conseguir la financiación.

Por otra parte, otros alumnos, en lugar de realizar la presentación oral, optan por elaborar un póster que explica la acción de voluntariado diseñada. Los pósters se colocan en el aula y los alumnos hacen sus comentarios poniendo notas en ellos.

Finalizadas las exposiciones y la evaluación de los pósters, los alumnos deciden mediante votación y con la guía del profesor a quién se otorga la supuesta financiación.

Concluida la actividad, los alumnos reflexionan sobre su presentación para detectar puntos de mejora para el futuro. También reflexionan sobre todo lo aprendido sobre las *charities* y sobre lo que hace valiosa a una organización de voluntariado y a las acciones acometidas en su seno.

Como colofón a esta actividad también se contempla la posibilidad de que los alumnos inviten a una *charity* representativa en la comunidad local, para hacer una presentación en la clase de su campo de acción social. Los alumnos son los responsables de organizar la sesión y para ello han de realizar las siguientes acciones:

- Localizar organizaciones de voluntariado en su comunidad.
- Contactar con las personas e invitarlas.
- Elaborar con los compañeros un listado de preguntas para hacer al conferenciante.
- Asegurar que la presentación se desarrolla correctamente.
- Organizar una actividad de recaudación de fondos para ayudar a la organización invitada.

E. Evaluación

La evaluación de los alumnos se realiza según las siguientes variables:

- Los conocimientos que han adquirido sobre el voluntariado.

- La valoración crítica de las diferentes acciones que las *charities* realizan, ya que es habitual que acepten acríticamente su labor y sin considerar que no tienen nada que mejorar.
- Las habilidades adquiridas al comprometerse en alcanzar algo en lo que creen.
- La calidad de la argumentación de su proyecto y de su organización.
- Su capacidad de trabajar en equipo.
- La comprensión del vínculo que existe entre el voluntariado y el impacto en la mejora de la comunidad.

Una vez descrito el contenido del programa, se procede a su valoración.

3.2. Valoración del programa

Como se comentó anteriormente, el programa descrito se valorará atendiendo a las dimensiones que los programas de *Service-learning* han de perseguir para promover el desarrollo académico y cívico de los alumnos:

a) Componente académico:

La participación en un proyecto de voluntariado supone la adquisición de ciertos contenidos curriculares.

En este programa el componente académico se pretende proporcionar al seleccionar como objetivo específico el conocimiento del contenido del concepto *charity*. Para alcanzar este fin se emplea como estrategia metodológica la búsqueda activa de información en periódicos y en Internet. Concretamente, se utiliza la web de la *Charity Commission*. Proponer la consulta de dicha web es un medio adecuado, ya que así se aprende que la búsqueda de información ha de hacerse en los sitios web pertinentes. No obstante, como complemento a esta estrategia metodológica, también se podría haber propuesto la búsqueda libre de información en la red, así los alumnos hubieran podido hacer una valoración crítica de las fuentes consultadas, es decir, hubieran podido evaluar la idoneidad de la información que aparece en las diferentes webs comprobando que el contenido que presentan no siempre es exacto, fidedigno e integral.

Por otra parte, el análisis de la información obtenida es dirigido. Es decir, los alumnos contrastan la información recabada con la explicación del profesor. Así autoevalúan la calidad de su búsqueda e integran una noción de *charity* completa y fundada.

A modo de síntesis se podría decir que siendo objetivo de este programa el propiciar la participación social responsable mediante el diseño de un proyecto de voluntariado por parte de los alumnos, comenzar el programa aclarando la noción y características del término *charity* resulta esencial. Esto es así porque antes de plantear el desarrollo de habilidades y actitudes participativas resulta imprescindible proporcionar un marco teórico que sustente y dé sentido a la acción social.

b) Componente de habilidades y actitudes:

La implicación en proyectos demanda unas habilidades y disposiciones que propicien un servicio de calidad a la comunidad y a la sociedad en su conjunto.

En este contexto, el diseño de una organización de voluntariado por parte de los alumnos resulta la parte más formativa, enriquecedora y novedosa del programa. Con esta actividad los alumnos desarrollan diferentes habilidades y actitudes:

Capacidad de planificación: los alumnos han de seleccionar la acción social a la que se va a dedicar su organización, han de establecer los objetivos de la misma, prever cómo los alcanzarán y cómo los evaluarán. También han de considerar cómo van a lograr la financiación necesaria. Para todo ello, la capacidad de planificación resulta esencial. Al poner en práctica esta capacidad, con la ayuda y guía del profesor, los alumnos aprenden a emplearla de un modo más eficaz.

Trabajo en equipo y liderazgo: el diseño de la *charity* se realiza en grupos. Por tanto, los alumnos ejercitan las habilidades y actitudes necesarias para mejorar su modo de trabajar en equipo. Además, algunos alumnos también desarrollan la capacidad de liderazgo al descubrir que, para que un equipo tenga un desempeño excelente, la dirección y guía de un líder resulta esencial.

Toma de decisiones: el contenido del programa propicia constantemente la toma de decisiones por parte de los alumnos. Estos deciden la problemática social sobre la que va a incidir su organización. También deciden mediante una votación a qué proyecto de la clase se va a destinar la supuesta financiación de 1000 libras.

Habilidades de comunicación oral: los alumnos desarrollan estas habilidades al exponer su proyecto a la clase, al dar *feedback* a los compañeros que presentan su organización o al contactar con diferentes *charities* de la comunidad para invitarles a dar una sesión al centro educativo.

Habilidades de comunicación escrita: los alumnos ejercitan estas habilidades al redactar un artículo de prensa explicando la necesidad de la acción social, al elaborar los posters que explican el contenido de las *charities* o al proporcionar *feedback* a dichos posters en notas escritas.

Por otra parte, en el programa se fomentan de modo transversal las siguientes competencias.

Por un lado, la *capacidad de análisis*: se desarrolla mediante la búsqueda activa de información en prensa e Internet. Con esta actividad, gracias a la orientación del profesor, los alumnos aprenden a analizar y valorar críticamente la información obtenida de estos medios.

Por otro, la *capacidad de reflexión*: el desarrollo de esta capacidad fundamentalmente se pone en ejercicio en dos momentos del programa. En la primera actividad, al analizar y valorar la información recabada de la prensa y de la web consultada. En la segunda actividad ya que, una vez finalizada, los alumnos reflexionan, por un lado, sobre la calidad de su presentación para detectar puntos de mejora y, por otro, sobre la cooperación como medio para incidir en la mejora social.

También el *coraje cívico (valentía o activismo ético)*: esta actitud hace referencia a la tenacidad o fortaleza de ánimo en la fidelidad a las propias convicciones. Para la defensa y vivencia de los propios principios el conocimiento, la reflexión y la fundamentación son indispensables (Medina, 2002 y Ugarte, 2004). Con este programa, esta *valentía o activismo ético* se adquiere como resultado del compromiso que experimentan los alumnos al procurar alcanzar un ideal en el que creen. Este compromiso, tal y como se mencionó, se sustenta en los conocimientos teóricos que se adquieren en la primera fase del programa.

Finalmente, la *motivación*: con el programa se promueve la motivación extrínseca, intrínseca y trascendente de los alumnos. De modo sintético se podría definir la motivación extrínseca como aquella que supone la búsqueda del beneficio económico. La motivación intrínseca se obtiene por la satisfacción que proporciona la acción bien hecha en sí misma. La motivación trascendente se procura cuando las personas se guían por el servicio a los demás, servicio que se concreta –entre otros medios– en la toma de decisiones proclives a la ayuda (Pérez López, 1993 y Pin, 2002).

Con este programa por un lado se promueve la motivación extrínseca. Los alumnos llegan a entender que sin la financiación necesaria un proyecto de acción social no puede ser implementado. Por ello, los alumnos llegan a ser conscientes de que la organización que diseñen ha de cumplir con todos los requisitos de calidad ya que, si no fuera así, no recibirían los fondos necesarios para implementar su proyecto e incidir de un modo real y tangible en la mejora social.

Por otro, se incentiva la motivación intrínseca de los estudiantes. Lograr el reconocimiento de la clase por el trabajo bien hecho –que se materializa en la con-

secución de la financiación necesaria para la *charity* planificada– es cauce para propiciar la satisfacción personal por el trabajo realizado y la calidad del propio desempeño.

Finalmente, la motivación trascendente se promueve esencialmente de dos formas. Por un lado, al participar en la decisión de qué grupo recibe la financiación y, por otro, al comprobar que poniendo en marcha su *charity* se puede incidir positivamente en el servicio y ayuda a los más necesitados, lo cual siempre supone trascenderse a uno mismo.

c) Componente social

El objetivo de toda acción de voluntariado en el aula es lograr la posterior participación de los alumnos en sociedad. Para ello se requiere que éstos lleguen a comprender la problemática social más amplia en la que se desarrolla el proyecto.

En este sentido, el programa cumple este objetivo social ya que los alumnos, al diseñar su *charity*, en un primer momento tratan de detectar las necesidades que existen en sociedad. De este modo, llegan a comprobar que su proyecto se inserta en una problemática social más amplia.

Además el contenido del programa incide positivamente en la toma de conciencia por parte de los alumnos de que la mejora social requiere de la implicación real de personas concretas. Es decir, la mejora social depende directamente de la cooperación y de la participación social de los ciudadanos.

4. REFLEXIONES FINALES

Las acciones de *Service-learning* han de incluir dos componentes esenciales: el aprendizaje ligado al currículo escolar y el servicio voluntario a la comunidad local. El programa *Create your own charity* cumple el primer aspecto, ya que proporciona los contenidos teóricos que sustentan toda acción social, promueve la adquisición de actitudes y habilidades intelectuales y participativas y ayuda a comprender que la participación social que se da en el marco de una actividad escolar ha de trascenderla para revertir de modo estable en la sociedad. Sin embargo, este programa no recoge entre sus objetivos la puesta en marcha de las organizaciones de voluntariado planificadas por los alumnos. Únicamente los proyectos que reciben financiación externa cuentan con la posibilidad de ser implementados, por ello, este podría considerarse el punto débil del programa. *Create your own charity* promueve la adquisición de conocimientos y de ciertas actitudes y habilidades, pero de un modo teórico ya que, en última instancia, no se da la acción social. Por

ello, el componente actitudinal que la metodología del *Service-learning* trata de promover queda relegado a un segundo plano, dejando a la iniciativa personal de cada alumno la puesta en marcha las *charities* concebidas.

Por otra parte, con este programa se comprueba que a participar se aprende, por ello hay que educar para la participación y la cooperación social. Esta educación supone no sólo un descubrimiento racional de la conveniencia de involucrarse en la mejora social, sino sobre todo el compromiso en acciones concretas de servicio a la comunidad y a la sociedad. Para ello, el *Service-learning*, como concreción del voluntariado en la escuela, se presenta como metodología adecuada para aprender a participar primero en el contexto escolar y después en sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAHMUELLER, C. y PATRICK, J. (eds.) (1999). *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse Center for Civic Education.
- BANKS, J. A. (ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BRANDELL, M. E. y HINCK, S. (1997). Service Learning: Connecting Citizenship with the Classroom. *NASSP Bulletin*, 81 (591), 49-56.
- BURNS, L. T. (1998). Make sure It's Service Learning, not just Community Service. *The Education Digest*, 64(2), 38-41.
- CALLAN, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- COGAN, J. y DERRICOT, R. (ed.) (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- CRICK, B. (ed.) (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.
- FURCO, A. y BILLIG, S.H. (Eds.) (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.

- HAHN, C. L. (2005). Diversity and human rights learning in England and the United States. En Osler, A. (Ed.), *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent: Trentham.
- JABIF, L. y CASTILLO, M. (2005). *Proyecto Aprendiendo Juntos. Aprendizaje-Servicio: reflexiones desde la práctica*. Libro 5. Montevideo: Centro de Voluntariado del Uruguay.
- KENNEDY, K. (1997). Citizenship Education in Review: Past Perspectives and Future Needs. En Kennedy, K. (Ed.), *Citizenship Education and the Modern State* (pp. 1-5). London: The Falmer Press, 1-5.
- KERR, D. (2004). Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England. Ponencia presentada en la American Educational Research Association Conference. San Diego (USA).
- KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- LOZADA, M. (1998). Old hat, new name? *Techniques*, 73(1), 29-31.
- MACEDO, S. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- McMILLAN, D. W. y Chavis, D. M. (1986) Sense of community. A definition and theory, *American Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6-23.
- MARTÍNEZ-ODRÍA, A. (2005). *Service-Learning o aprendizaje-servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra (inédita).
- MEDINA, R. (2002). *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y la paz*. Madrid: Real Academia de Doctores.
- MOORMAN, M. K. y ARELLANO-UNRUH, N. (2002). Community service-learning projects for undergraduate recreation majors. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(2), 42-45.
- NAI-KWAI LO, L. y SI-WAI, M. (Eds.) (1996). *Research and Endeavours in Moral and Civic Education*. Hong-Kong: Hong Kong Institute of Educational Research.
- NAVAL, C. (2000). *Educación ciudadana*. Pamplona: EUNSA.

- NAVAL, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario 2003, Ciudadanía y educación, 169-189.
- NAVAL, C. (2005). Ámbito familiar: confianza y respeto. En Bernal, A. (ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 145-162). Madrid: Rialp-ICF.
- NAVAL, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. En Naval, C. y Herrero, M. (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 137-153). Encuentro: Madrid.
- NAVAL, C. (2008). *Educación para la convivencia ciudadana, sentido de pertenencia y madurez socio-identitaria. Hacia una educación de la sociabilidad*. Ponencia del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. "Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación". Sección Primera: Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad compartida y derivada (Universidad de Zaragoza, 2008).
- NAVAL, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: EUNSA.
- NAVAL, C. y Jover, G. (2006). The Research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory: evolution and current trends. *Journal of Social Sciences Education*, vol. 5, 2, 93-104 <http://www.jsse.org/2006-2/index.html> (Accedido: agosto 2010).
- NAVAL, C., PRINT, M. y VELDHIJS, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and Reform. *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- PEARCE, N. y HALLGARTEN, J. (Eds) (2000). *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*. London: Institute for Public Policy Research.
- PINHEY, L. A. y BOYER, C.L (1997). *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*. ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, nº 2 Indiana University.
- PECK, M. S. (1987) *The Different Drum. Community Making and Peace*. New York: Simon and Schuster.
- PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- PIN, J. R. (2002). *Paradigmas del liderazgo*. Madrid: McGraw-Hill.

- POLO, L. (1998). *Quién es el hombre*. Madrid: Rialp.
- PRINT, M., KENNEDY, K. y HUGHES, J. (1999). Reconstructing civic and citizenship education in Australia. En Torney-Purta, Schwille, J. and Amadeo, J.A. (Eds.), *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- PUTNAM, R., FELDSTEIN, L., y COHEN, D. (2003). *Better Together*. New York: Simon & Schuster.
- SARASON, S. B. (1974). The psychological sense of community. Prospects for a community psychology. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHUMER, R. y BELBAS, B. (1996). *What we know about service Learning*. Education and Urban Society, 28(2), 208-223.
- SIGMON, R. L. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- SOBER, E. y WILSON, D. S. (2000). *El comportamiento altruista. Evolución y psicología*. Madrid: Siglo XXI.
- STANTON, T. K., GILES, D. E. y CRUZ, N. I. (1999). Service Learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice and future. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: EUNSA.
- VIDAL, J. y VIEIRA, M^a J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.

Las emociones y la mejora del proceso comunicativo en la mediación

Sara Ibarrola-García
sigarcia@alumni.unav.es

Concha Iriarte Redín
ciriarte@unav.es
Universidad de Navarra

Resumen: A través del proceso de la mediación las personas experimentan un cambio de emociones negativas a positivas transformando situaciones de conflicto en oportunidades para el aprendizaje. No obstante, son pocas las investigaciones que han llegado a concretar el impacto de las emociones en el proceso de la mediación y aún menos de la mediación escolar. De este modo, a partir de una amplia revisión bibliográfica de programas de mediación y artículos tanto del ámbito anglosajón como español el presente trabajo ahonda en la dimensión emocional a fin de comprender mejor el rol de la emoción en el proceso de la mediación escolar: qué aspectos emocionales se desarrollan a través de la mediación y cómo impactan las emociones en el proceso.

Palabras clave: Mediación, resolución de conflictos, aprendizaje emocional, proceso de comunicación.

Abstract: Through the mediation process, people experience a change from positive to negative emotions by transforming situations of conflict into opportunities for learning. Nevertheless, little research has been carried out on the emotional impact on the mediation process (and even less in school mediation). Thus, from a wide review of the available literature on mediation programs and articles from both Anglo-Saxon and Spanish sources this study goes deeper into the emotional

dimension with the aim of better understanding its role in the process of school mediation: emotional aspects which are developed through mediation and how emotions affect the process.

Keywords: Mediation, conflict resolution, emotional learning, communicative process.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la educación emocional, cada vez son más los estudios que abordan empíricamente la relación entre la convivencia escolar, la competencia social de los alumnos y sus diversas habilidades emocionales. Sin duda, las habilidades emocionales constituyen un factor importante en la internalización de valores convivenciales, en la creación de juicios morales así como en la aceptación de los iguales o en la cantidad y la calidad de redes interpersonales y de apoyo social. Además facilitan habilidades como la empatía, la gestión de las demandas inherentes a cualquier contexto interpersonal y la resolución de conflictos (Augusto y cols., 2008; Iriarte y cols. 2006; Martorel y cols. 2009; Mestre y cols., 2006; Petrides y cols., 2004). Esta última ha adquirido gran protagonismo durante los últimos años debido a la mayor visibilidad de los conflictos de convivencia entre escolares.

Las emociones están presentes en todos los conflictos y en este sentido se hace fundamental que los alumnos aprendan a conocer, comprender y valorar los propios sentimientos y emociones y los de los demás para aprender a aceptar, afrontar y transformar los conflictos que forman parte de la vida abriendo los canales de la comunicación interpersonal.

Precisamente, la mediación escolar es una de las estrategias de afrontamiento de conflictos –incipiente en el ámbito educativo pero con éxito en otros ámbitos como el familiar o el penal– que subraya la importancia de convertir el conflicto en una oportunidad de aprendizajes diversos, entre ellos el de la comunicación emocional. No obstante, todavía son escasas las investigaciones que han llegado a concretar el impacto de las emociones en la mediación (y aún menos, en la mediación escolar). El presente trabajo ahonda en la capacidad educativa de la mediación escolar para promover el desarrollo emocional y pretende comprender mejor el rol de la emoción en el proceso comunicativo de la mediación escolar: qué aspectos emocionales se desarrollan y cómo impactan las emociones en el proceso.

2. ASPECTOS EMOCIONALES FACILITADOS POR EL PROCESO DE LA MEDIACIÓN

La mediación escolar facilita el desarrollo de la competencia emocional. En la siguiente tabla se recogen un conjunto de capacidades emocionales que según diversos autores promueve la mediación (véase tabla 1).

Tabla 1. Aspectos emocionales facilitados por el proceso de la mediación

Aspectos emocionales facilitados por el proceso de la mediación	
Estrategias asertivas (Boqué, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> - expresar emociones, necesidades y sentimientos de forma adecuada - dar y recibir críticas constructivas
Autoconciencia emocional (Boqué, 2007; Funes, 2006; Villaoslada y Palmeiro, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - etiquetar los sentimientos y reconocerlos en una situación conflictiva - tomar conciencia de que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos a su vez en la emoción, y cómo pueden regularse por el razonamiento y la conciencia - comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa
Autorregulación emocional (Boqué, 2007; Funes, 2006; Murciano y Notó, 2005; Villaoslada y Palmeiro, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - canalizar y reconducir las emociones - afrontar emociones negativas disminuyendo su intensidad y su duración - autogenerar emociones positivas - capacidad de paciencia
Empatía (Jones, 2006; Munné y Mac-Cragh, 2006; Shapiro, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - capacidad para entender el punto de vista del otro y sentir con él

En múltiples ocasiones se ha destacado la capacidad informativa de las emociones (Funes, 2006; Jones, 2006; Villaoslada y Palmeiro, 2006). Aprender a percibir en las emociones información ayuda a conocer el impacto del conflicto en la otra parte, lo que contrarresta la tendencia general a interpretarlo como una afrenta personal. De modo que desarrollar la autoconciencia emocional puede ser el punto de partida para reconducir y canalizar las emociones negativas y no dejarse dominar por ellas. Esto es posible porque el proceso de la mediación es propiamente experiencial y se crea un entorno receptivo de emociones –contenedor y educador de experiencias emocionales– que contribuye a que las personas en conflicto se sientan comprendidas y aceptadas. Se trata de un espacio de conocimiento mutuo y de aprendizaje so-

bre las emociones en permanente retroalimentación, que además culmina con el logro de un acuerdo justo. Por tanto, el alumno puede llegar a sentir –y no sólo a entender– lo que es moralmente justo para la mejora de la convivencia.

3. EL IMPACTO DE LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE LA MEDIACIÓN

La mayoría de los mediadores señalan que la mediación parece versar más sobre las emociones que sobre los hechos que provocan los conflictos. Shapiro (2006) explica que el éxito de la mediación se mide en función de dos metas: la satisfacción afectiva –centrada en la calidad de la experimentación emocional durante el proceso– y la satisfacción instrumental –centrada en la calidad del acuerdo–, destacando cómo las emociones fuertes pueden obstaculizar ambas metas.

Si bien es evidente la relevancia de las emociones durante el proceso de la mediación no existen apenas estudios empíricos que constaten esta realidad. No obstante, es posible extraer diversas referencias en torno al tema. En un intento de adoptar una perspectiva más global de las emociones en la mediación y dar orden a dichas referencias recogemos de modo descriptivo los diferentes factores hallados en relación con el impacto de las emociones en la mediación según las personas implicadas en el proceso: el mediador y las personas mediadas.

3.1. *El mediador como gestor emocional*

En primer lugar, gran parte de la bibliografía revisada se centra en la figura del mediador. Por un lado, es fundamental el papel que juega en este proceso la comunicación favorecida en todo momento por los mediadores quienes a través de diversas técnicas comunicativas proporcionan continuamente *feedback* emocional (Munné y Mac-Cragh, 2006). Las emociones generalmente no aparecen explícitas, sino latentes en mensajes verbales y no verbales y se requiere una cierta habilidad para identificarlas. Por otro lado, el rol de mediador requiere un nivel adecuado de autorregulación de las propias emociones garantizando así la neutralidad del proceso.

Jones y Bodtker (2001) explican que para maximizar la efectividad del proceso de mediación los mediadores deben atender a tres componentes claves de la emoción: el expresivo, el fisiológico y el cognitivo. La información del componente expresivo de la emoción está ligado al modo en que vive la persona el conflicto y es

más fácil de captar por los mediadores que la información del componente fisiológico¹ o cognitivo², ambos más relacionados con la naturaleza del conflicto.

Precisamente Shapiro (2006) explica tres razones que, debido al incorrecto tratamiento de las emociones por parte del mediador, pueden producir déficits de efectividad durante el proceso:

1) *Esperar a que las emociones emerjan por sí mismas.* Hay ocasiones en las que el mediador espera a que las partes expresen las emociones negativas y si esto no ocurre plantea un descanso o una reunión individual (*caucus*) con cada una. En consecuencia no se habla abiertamente de las emociones –lo que no quiere decir que éstas no impacten en el proceso de la mediación– y se puede convertir el proceso en un diálogo racional que hace que el acuerdo sea menos efectivo al no estar adaptado a las necesidades de las personas.

2) *Crear que una vez expresadas las emociones, éstas desaparecen.* En otras ocasiones, algunos mediadores creen que cuando las personas en conflicto expresan las emociones se reduce su intensidad y en este sentido, se pueden deshacer de ellas y es más fácil llegar a un acuerdo. Expresar las emociones ayuda a ponerles nombre y de esta forma se está más capacitado para entender y tomar control de las emociones pero no necesariamente implica que éstas desaparezcan.

¹ Jones y Bodtker (2001) se refieren a la realidad somática de la emoción que se puede reflejar en el bloqueo emocional (*flooding*) y en la influencia del contagio emocional. El bloqueo impide pensar adecuadamente debido a la intensidad de la emoción que puede ser debido a una causa externa, o a los propios pensamientos o atribuciones hostiles. Generalmente, se percibe a través de síntomas como músculos tensos, respiración rápida o expresiones faciales negativas, aunque la persona puede parecer que está calmada. En cualquier caso es contraproducente trabajar la mediación en este estado y requiere siempre un descanso o entrevista individual (*caucus*). Cuando es persistente, el mediador reconsideraría otros medios para resolver el conflicto. El contagio emocional se refiere a la tendencia automática para sincronizar con el estado emocional de la otra parte y se le debe prestar atención ya que puede afectar tanto a los mediadores como a las personas en conflicto y no correlaciona con la empatía ya que se relaciona más con respuestas inconscientes.

² Jones y Bodtker (2001) han identificado dos componentes cognitivos de la emoción que son importantes en el proceso de la mediación: la “reevaluación emocional” y la meta-emoción. El primero entiende la emoción en términos de evaluaciones que las personas realizan y que dan lugar a su experiencia emocional. Requiere la habilidad del mediador para usar preguntas que ayuden a identificar la experiencia emocional y a reevaluar la situación. La meta-emoción es la “emoción de la emoción”, es decir, lo que se siente por tener una determinada emoción, que pueden o no coincidir. Si el mediador no identifica adecuadamente la meta-emoción puede orientar el trabajo con las emociones inadecuadamente y la persona puede perder la confianza en el mediador.

3) *No tener en cuenta la resistencia emocional de las partes.* Por último, algunos mediadores obvian la resistencia emocional que las personas pueden mostrar a cambiar su forma de pensar o comportarse. Esto puede ocurrir porque consideran que dicho cambio supone una pérdida de identidad, o bien porque ya mantenían una mala relación previamente al conflicto.

No obstante, Shreier (2002) advierte cómo algunas disposiciones del mediador ante una mediación tales como la empatía, la escucha activa, la confianza, el reconocimiento de necesidades, intereses y preocupaciones o la búsqueda de la justicia puede llevar al mediador a identificarse con la otra persona hasta el punto de perjudicar la imparcialidad que ha de guiar el proceso. Esto pone de manifiesto la necesidad de que el mediador alcance un nivel óptimo de autoconciencia emocional que le ayude a persistir en objetividad sin que interfieran sus propias emociones. No se trata de eliminar sus propias emociones sino de ser consciente de las emociones que se siente y de lo que se piensa sobre ellas.

Asimismo, la tolerancia o la reacción del mediador ante la expresión de las emociones negativas e intensas puede definir el margen de expresión de emociones de las partes mediadas (Shreier, 2000). Este autor sugiere preguntar a las partes al principio de la mediación sobre sus expectativas y tolerancia a la expresión de sentimientos ya que hablar sobre las emociones que podrían emerger, facilita un entorno seguro para la mediación y la expresión de emociones. Como afirma Smilovitz (2008) la percepción que las personas en conflicto tengan de las emociones del mediador influye en la manera en que éstos van a organizar, procesar y utilizar la información. Por tanto, las emociones del mediador tienen un impacto en el proceso de la mediación. Lieberman (2006) apoya esta idea al resaltar la necesaria actitud positiva del mediador incluso en los momentos más críticos destacando en todo momento los progresos conseguidos y mostrándose persistente en la búsqueda de un acuerdo que satisfaga las necesidades e intereses de ambas partes.

En Ladd (2005) se explora cómo las emociones pueden ser controladas durante el proceso de mediación. Este autor ahonda en los entresijos del proceso destacando las habilidades que son necesarias para gestionar diversas emociones (véase tabla 2).

Tabla 2. Emociones y pautas para mediarlas (elaborada a partir de Leed, 2005, 35-60)

Emoción	Pautas para mediar la emoción
Ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> - El mediador puede trabajar esta emoción con anterioridad al comienzo del proceso. Las personas con ansiedad necesitarán sentirse seguras con el proceso. Por esta razón detalles minuciosos como ofrecer un caramelo o un refresco, o conversar sobre temas irrelevantes como el tiempo, deportes, facilitará un clima donde se sientan cómodas. - Una vez comenzado el proceso, identificar emociones comunes entre ambas partes ayuda a estas personas a sentir confianza e involucrarse más en el proceso.
Apatía	<ul style="list-style-type: none"> - Animar y hablar de una manera positiva. Esta emoción puede ser frecuente en personas que de alguna manera han sentido obligación de acudir a mediación y tienen poca esperanza en el proceso por lo que necesitan el estímulo del mediador. Este puede utilizar con cuidado el lenguaje transmitiendo esperanza (ej: "cuando alcancemos el acuerdo" en vez de "si alcanzamos un acuerdo"; "escribiremos el acuerdo con vuestro lenguaje"; "valoraremos las mejores opciones que resuelvan el conflicto"). - Ayudar a encontrar significado a la mediación haciendo que las personas en conflicto desarrollen alternativas personales y por tanto significativas para ellas, tratando siempre de identificar sentimientos comunes para ambas partes. - Replantear los mensajes que puedan reflejar cierto cinismo (ej: "¿cómo puedo confiar <i>en alguien como ella</i> para resolver este problema?" por "¿cómo puedo confiar en ella para resolver este problema?"). - Detallar el acuerdo de forma muy concreta y descriptiva.
Codicia	<ul style="list-style-type: none"> - Contrarrestar desde un principio la necesidad de estas personas de conseguir ganar a toda costa. Lo más difícil en estos casos es lograr puntos comunes entre las partes ya que éstas están centradas en sus propios objetivos que además generalmente no exponen abiertamente. El mediador consciente de esto, deberá dedicar un tiempo extra en trabajar acerca de lo que tienen en común ambas. - Sensibilizar proponiendo hablar acerca de lo que sienten y piensan cada una de las partes ya que pueden estar tan centrados en conseguir el resultado deseado que les impide plantearse cualquier opción alternativa.
Culpa	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar que la forma de hablar parezca sentenciosa porque las personas que experimentan culpa pueden hallar razones para culparse a sí mismos. - Ser muy específico y parafrasear constantemente sus frases vagas y poco concisas.

Emoción	Pautas para mediar la emoción
	<ul style="list-style-type: none"> - No plantear demasiadas preguntas durante la mediación –pueden sentirse juzgados y buscar respuestas en las que se autoinculpen– y en cambio reflexionar sobre opciones alternativas a la culpa. - Prestar atención a los sentimientos de inutilidad y de vergüenza. Al establecer las reglas del proceso enfatizar mucho que ambas partes no se culpan unos a otros, sino que trabajan hacia un acuerdo razonable.
Egoísmo	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurarse de que existe un acuerdo con todas las reglas de la mediación. Las personas que experimentan egoísmo generalmente asumen que su punto de vista es el correcto y tienden a tomar control y poder sobre el proceso y los otros –hacen demandas, cuestionan el proceso o las reglas–. - Poner especial interés en equilibrar en todo momento el poder entre las partes. Ante esta emoción se aconseja que el mediador –sobre todo al principio– mantenga y marque especialmente el control de la situación. - Recordar –si es necesario– las reglas durante el proceso transmitiéndoles que al estar de acuerdo con ellas cada vez están más cerca de renunciar a la necesidad de tener únicamente el control y la razón sobre el conflicto.
Ira	<ul style="list-style-type: none"> - Definir claramente unas pautas que faciliten la expresión de la ira y velar firmemente por su cumplimiento (ej: no utilizar un lenguaje grosero, respetar el turno de palabra sin interrumpir...). - Procurar que ambas partes (no sólo una de ellas) exprese su enfado e ira y sólo a partir de entonces profundizar en el problema aislando posibles temas para su discusión y tratando de lograr un punto de conexión. - Si la ira emerge en nuevas ocasiones durante el proceso valorar las siguientes cuestiones: ¿están las dos partes de acuerdo en que la ira está afectando a la continuidad del proceso?; ¿el mediador ha hecho referencia adecuada a las normas establecidas para expresar la ira?; ¿el mediador ha utilizado bien las técnicas del parafraseo? - Si a pesar de todo las personas siguen experimentando la ira se puede utilizar como último recurso el <i>caucus</i>. Este método brinda a las partes la oportunidad de hablar en privado con el mediador distanciándose así espacial y temporalmente del proceso. El mediador no debe utilizar el <i>caucus</i> demasiado pronto para evitar o prevenir las explosiones de ira porque no resulta efectivo. Asimismo debe estar atento cuando las partes utilizan el <i>caucus</i> para manipular el proceso y evitar hablar directamente con la otra persona.
Resentimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar que las personas se hablen dirigiéndose el uno hacia el otro. Para las personas con resentimiento la mediación es una oportunidad

Emoción	Pautas para mediar la emoción
	<p>para hablar de forma directa sobre pensamientos y sentimientos que a menudo bien los han mostrado ocultos a través de una comunicación indirecta –sarcasmo, ironía o chismes– o nunca los han expresado. De forma que llegar a un estado de enfado puede ser visto incluso como un éxito en el proceso, en cuanto es señal de que se ha hablado abiertamente de los puntos clave del conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Animar a las partes a ser asertivas y específicas. Cuando utilicen una comunicación indirecta replantear lo que han dicho de modo más directo evitando que el proceso se atasque. – Desde el principio el mediador debe enfatizar el equilibrio de poder entre las partes resaltando la igualdad en la oportunidad y en el tiempo para hablar ya que es probable que al menos una de las partes se sienta en desequilibrio de poder con la otra, sobre todo si previamente no han hablado directamente.
Venganza	<ul style="list-style-type: none"> – Es importante trabajar la premediación a través de una reunión privada con cada una de las partes. Es un reto que la persona con deseos de venganza alcance una buena disposición para colaborar a fin de llegar a un acuerdo justo para ambas partes. Para lograr este cambio es recomendable trabajar muy detenidamente las normas de la mediación –basadas en los principios de voluntariedad, confidencialidad, colaboración e imparcialidad– y valorar si el acuerdo con dichas reglas es verdadero o no.

La tarea del mediador no es nada sencilla. La investigación (Lund, 2000; Shreier, 2002) sugiere cómo un entrenamiento adecuado que prepare al mediador para manejar las emociones fuertes debe incluir el desarrollo de competencias emocionales a fin de: 1) aumentar la tolerancia ante la expresión emocional; 2) desarrollar la imparcialidad y disminuir el estrés; 3) inculcar paciencia y humildad y 4) desarrollar expectativas realistas en torno a los beneficios de la mediación. Además, debiera incluir actividades experienciales, analíticas, de información y conceptuales, de autorreflexión, observación y visualización. De esta forma, se evita que los mediadores puedan sentirse abrumados y en cambio, puedan responder con mayor empatía a las emociones de las personas mediadas. En el ámbito escolar en concreto, es posible encontrar alusiones a la importancia de incluir las emociones en los planes de formación de los mediadores escolares (Funes, 2006; Jones, 2001, 2006; Murciano y Notó, 2005; Shapiro, 2006; Villaoslada y Palmeiro, 2006) y algún programa las trabaja específicamente a través de actividades como Boqué (2007) o Shapiro (2006).

3.2. *Impacto de las emociones en las partes en conflicto*

Las emociones de las personas mediadas afloran sobre todo en la fase de premediación y en la de exposición de los hechos (Villaoslada y Palmeiro, 2006). De hecho, Rozemblum de Horowitz (2007) indica que en el proceso de la mediación hay un primer momento –que esta autora define como “ventilación emocional”– en el que el mediador debiera simplemente detenerse en señalar las emociones y sentimientos que cada parte transmite. Es frecuente que al principio de un proceso de mediación las personas se sientan irritadas, ofendidas, frustradas, desconfiadas, alienadas, sin esperanza, resentidas, traicionadas, temerosas o resignadas. Si no se atiende a las emociones que manifiestan o experimentan en silencio, éstas pueden bloquear todo el proceso posterior (De Diego y Guillén, 2008).

En la literatura se pone especial énfasis en la atención a algunas emociones, especialmente la ira. Lieberman (2006) desde el ámbito de la mediación laboral destaca algunos estados emocionales que las partes en conflicto pueden experimentar durante el proceso de la mediación. Este autor ha creado una lista de emociones en mediación denominada “A” entre las que destacan la ansiedad –al verse de nuevo con la otra parte cuando uno está firmemente posicionado puede conllevar gran tensión– y la ira –cuando existen discrepancias al argumentar posiciones, creencias y sentimientos la expresión de la ira bloquea la capacidad para llegar a un acuerdo–.

Igualmente, diversas aportaciones interesadas por estudiar la centralidad de las emociones en el conflicto –que resultan por tanto de gran utilidad para la práctica de la mediación– dirigen la atención hacia la emoción de la ira.

El estudio de Murphy y Eisenberg (2002) sobre una muestra de 118 alumnos (\bar{x} = 8,71 años y s = 1,12 años) escolares advierte la relación entre algunas emociones surgidas en el conflicto –en concreto, la tristeza y la ira– y algunas metas y comportamientos. Mediante el estudio de entrevistas a alumnos que habían tenido conflictos recientemente, concluyeron que aquellos escolares que experimentaron la emoción de la ira mostraron metas enemistosas y deseos de venganza así como comportamientos que no favorecían la colaboración para resolver el conflicto. Por su parte, los alumnos que experimentaron tristeza mostraron metas amistosas y deseos de recuperar lo que se había perdido. Sin embargo, desde el punto de vista del comportamiento la tristeza no se asociaba a comportamientos constructivos en la resolución del conflicto. Al contrario, estos autores recomiendan prestar atención a esta emoción porque puede conllevar la elección de una estrategia sumisa para resolver el conflicto.

Por su parte, Villaoslada y Palmeiro (2006) recomiendan atender al modo en cómo se maneja la ira por el malestar que conlleva y porque contribuye a la rápida escalada del conflicto. En un estudio sobre los efectos de la ira, Friedman y cols. (2004) realizaron mediaciones *on line* y concluyeron que la ira expresada por los participantes en mediación era contraproducente porque generaba respuestas de enfado en la otra persona y disminuía los ratios de resolución del conflicto. También cuando el receptor de la ira era más vulnerable, a pesar de que la expresión de la ira no entorpecía el acuerdo, sí provocaba que la parte vulnerable hiciera concesiones excesivas. Todos estos datos sugieren la importancia de prestar atención debidamente a la emoción de la ira y de la tristeza y a sus efectos sobre el proceso de la mediación.

En la misma línea, Bell y Song (2005) en su estudio³ con una muestra de alumnos escolares hallaron tres conclusiones sugerentes:

- En primer lugar, las estrategias de resolución de conflictos integradoras o de compromiso, esto es, que reflejan un deseo de lograr acuerdo beneficioso para ambas partes, únicamente se relacionan con la experimentación de emociones de correspondencia positiva. Estas emociones son promovidas por una preocupación tanto por los demás como por uno mismo.
- En segundo lugar, la emoción de la hostilidad entre escolares correlacionó significativamente con la atribución externa de culpa.
- En tercer lugar, la atribución interna de culpa se relaciona con emociones centradas en uno mismo (*self conscious emotions*) y con la selección de estrategias de resolución del conflicto sumisas que buscan satisfacer únicamente los intereses de la otra parte y reflejan una alta preocupación por los demás y una baja preocupación por uno mismo.

Esto sugiere que si bien durante el conflicto, los mediadores pueden estar motivados a reducir la hostilidad, los esfuerzos se deberían centrar en salvaguardar las

³ Estos autores estudiaron cuatro categorías de emociones especialmente relacionadas con el conflicto: 1) emociones centradas en uno mismo o *self conscious emotions* (vergüenza, culpa, humillación); 2) emociones que revelan hostilidad hacia los otros (ira, frustración, ansiedad); 3) emociones que reflejan deseo de correspondencia positiva hacia los demás (simpatía, respeto, gusto) y 4) miedo. Los autores parten del supuesto de que la activación emocional tiene antecedentes cognitivos. Por esta razón, estudiaron la relación entre las cuatro categorías de emociones, algunos antecedentes cognitivos y diversas estrategias de resolución comúnmente aceptadas en la teoría del conflicto.

emociones de reciprocidad positiva. La reciprocidad es la base para la colaboración entre las partes, de hecho sin un punto de conexión desde el que se respete al otro no se abre una vía de comunicación posible para expresar sentimientos, pensamientos o contrastar opiniones. Señala Lieberman (2006) que cuando una de las partes percibe que el otro ha hecho un esfuerzo por cambiar su posición, es más probable que la otra parte actúe recíprocamente.

4. CONCLUSIONES

1. Si las emociones están presentes en todos los conflictos y si el conflicto hemos de convertirlo en una oportunidad de aprendizaje comunicativo, es evidente que la resolución de conflictos pasa por realizar un aprendizaje emocional.
2. La mediación escolar favorece el desarrollo emocional conteniendo emociones negativas –ira, resentimiento, venganza, apatía, culpa, egoísmo, ansiedad– que alteran y obstaculizan el proceso de entendimiento y comunicación. Se mejora la comunicación entre las partes en conflictos y se aprende a hacerse partícipe de las necesidades del otro.
3. Es necesario formar mediadores emocionalmente competentes: tolerantes a la expresión de emociones, conscientes de sus propias emociones, capaces de conocer las emociones de los demás y las consecuencias de dichas emociones sobre el conflicto y de mantener un adecuado distanciamiento emocional.
4. En el proceso de mediación el mediador, además de reducir la intensidad y el número de emociones negativas, ha de centrarse especialmente en salvarguardar las emociones de reciprocidad positiva.

BIBLIOGRAFÍA

AUGUSTO, J. M., AGUILAR, M. C., MONTES-BERGES, B. y MORAL, J. (2008). Analizando la relación entre inteligencia emocional, factores de personalidad, empatía y valores: un estudio con adolescentes andaluces. En Etxeberria, I., Aritzeta, A., Barberá, E., Chóliz, M., Jiménez, M., Martínez-Sánchez, F., Mateos, P. y Páez, D. (Eds.), *Motivación y Emoción: contribuciones actuales*, (pp. 363-374). Guipúzcoa: Asociación de motivación y emoción.

- BELL, C. y SONG, F. (2005). Emotions in the conflict process: an application of the cognitive appraisal model of emotions to conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 30-54.
- BOQUÉ, M. C. (2007). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- DE DIEGO VALLEJO, R. y GUILLÉN GESTOSO, C. (2008). *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.
- FRIEDMAN, R., ANDERSON, C., BRETT, J., OLEKALNS, M., GOATES, N. y LISCO, C. (2004). The positive and negative effects of anger on dispute resolution: evidence from electronically mediated disputes. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 369-376.
- FUNES, S. (2006). *Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos*. En J.C. Tórrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp.109-138). Barcelona: Graó.
- JONES, T. S. (2001). *Evaluating your conflict resolution education program: a guide for educators and evaluators*. Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management.
- JONES, T. S. (2006). Emotion in mediation: implications, applications, opportunities and challenges En M. S. Herrman, *The Blackwell handbook of mediation: bridging theory, research and practice* (pp. 277-305) USA: Blackwell publishing, Ltd.
- JONES, T. S. y BODTKER, A. (2001). Mediation with Heart in mind: addressing emotion in mediation practice. *Negotiation Journal*, 3, 217-244.
- IRIARTE, C., ALONSO-GANCEDO, N. y SOBRINO, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (1), marzo 2006, pp. 43-64 (versión electrónica: abril 2006 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista>).
- LADD, P. (2005). *Mediation, conciliation and emotions: a practitioner's guide for understanding emotions in dispute resolution*. USA: University Press of America.
- LIEBERMAN, A. (2006). "A" List of Emotions in mediation from anxiety to agreement. *The Dispute Resolution Journal*, 61(1), 46-50.
- LUND, M. E. (2000). A focus on emotion in mediation training. *Family and Conciliation Courts Review*, 38 (1), 62-68.

- MARTOREL, M. C., GONZÁLEZ, R., ROSAL, R. y ESTELLÉS, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- MESTRE, J. M., GIL, R., LOPES, P., SALOVEY, P. y GIL-OLARTE, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academia adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- MIKOLAJCZAK, M., NELIS, D., HANSENNE, M., QUOIDBACH, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and individual differences*, 44, 1356-1368.
- MUNNÉ, M. y MAC-CRAGH, P. (2006). *Los diez principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- MURCIANO, D. y NOTÓ, C. (2005). Mediación escolar. En A.A.V.V., *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto* (pp.25-34). Barcelona: Graó.
- MURPHY, B. y EISENBERG, N. (2002). An integrative examination of peer conflict: children's reported goals, emotions, and behaviours. *Social Development*, 11(4), 534-557.
- PETRIDES, K., FREDERICKSON, N. y FURNHAM, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. (2007). *Mediación: convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó.
- SHAPIRO, D. (2006). Preempting disaster: pre-mediation strategies to deal with strong emotions. En M. S. Herrman (Ed.), *The Blackwell Handbook of mediation* (pp.309-325). USA: Blackwell Publishing, Ltd.
- SMILOVITZ, J. (2008). Emotions in mediations: disputant perception of the mediator. *Clingendael Discussion Paper in Diplomacy*, 1110, 1-42. [version electrónica: http://www.clingendael.nl/search/results.html?term=smilovitz&start=1&division_id=&target=author (Accedido: agosto 2010)].
- SHREIER, L. (2002). Emotional intelligence and mediation training. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(1), 99-119.

VILLAOSLADA, E. y PALMEIRO, C. (2006). En J.C. Tórrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp.69-108). Barcelona: Graó.

SOBRE LAS EDITORAS

Concepción NAVAL es profesora Titular de Teoría de la Educación y Vicerrectora en la Universidad de Navarra desde 2001. Dirige la Revista *Estudios sobre Educación*; miembro del Editorial Board del *Journal of Social Sciences Education*, y de la revista *Citizenship, Teaching and Learning*, entre otros. Su investigación en los últimos años se centra en la educación ciudadana y la participación social, el impacto social en los jóvenes de las tecnologías de la comunicación y la innovación educativa en la educación superior.

Sonia LARA es profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar, y Subdirectora del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Su investigación se ha centrado en el estudio de la innovación docente a través de nuevas metodologías y del uso de las tecnologías de la comunicación en el ámbito escolar y universitario, así como en el estudio del influjo social de los medios sociales entre los jóvenes. Ha sido profesora visitante en Boston University y Northwestern University.

Carolina UGARTE es profesora Contratada Doctora en el área de Teoría e Historia de la Educación. Su investigación se ha centrado en la formación de competencias profesionales y cívicas en educación superior dentro de la línea de investigación “Educación y ciudadanía”, dirigida por C. Naval. Actualmente es miembro del Proyecto MEC “Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades cívicas” (2007-2010).

Charo SÁDABA es profesora de Marketing Especializado y Vicedecana en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Desde 2008 es también la Directora de Investigación del Foro Generaciones Interactivas, institución fundada por Telefónica, la Universidad de Navarra y la OUI. Su investigación en los últimos años se ha centrado en el análisis del impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación sobre los menores y la interacción de su uso con la vida familiar, social y escolar.

PUBLICACIONES DEL CONSEJO AUDIOVISUAL DE NAVARRA



Educar para la comunicación y la cooperación social

¿Qué aporta este libro en el conjunto de la abundante bibliografía que en torno a la dimensión social o cívica de la educación está viendo la luz en estas últimas décadas?

El objetivo que nos proponemos es exponer algunos aspectos clave para el desarrollo de la sociabilidad y su relación con la acción social, manifestada en la capacidad de comunicación y participación (de la introducción).