

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria de
Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 73 (26,1)

Zaragoza (España), Abril, 2012

La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Miño y Dávila Editores

Av. Rivadavia 1977 - 5° B (C1033AAJ) • Buenos Aires • Argentina

E-mail: produccion@minoydavila.com.ar • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2012 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar. Ecuador)

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Torino. Italia)

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department)

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).
CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER MC LAREN (University of California, Los Angeles, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKE (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

A partir del número 46, la “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 73 (26,1)

ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: De la superstición a la ciencia..... 11

Tema monográfico

“De la superstición a la ciencia”

Coordinado por Lúdia Puigvert, Esther Oliver, Rosa Valls i Carol y Carme Garcia Yeste

De la superstición a la ciencia: actuaciones de éxito desde la investigación que generan transformación social

Lúdia Puigvert, Esther Oliver, Rosa Valls i Carol y Carme Garcia Yeste 15

La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional

Tatiana Santos Pitanga, Encarna Bas Peña y Pilar Iranzo García 25

Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género

Lena de Botton, Ignasi Puigdemívol e Irene de Vicente 41

Luces y sombras en la formación sobre prevención y violencia de género.

Valoración y percepción del profesorado, estudiantado y movimientos sociales

Marta Capllonch Bujosa, Rosa M. Alegre Beneria

y María Dolores Pérez Grande 57

El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género

Maria José Alonso Olea, Raquel Mariño Fernández y Lourdes Rué Rosell.... 75

Presencia del streaming, mixture e inclusión en los centros educativos españoles de primaria y secundaria <i>Asunción Cifuentes García, Luis Torrego Egido y Gregor Siles Molina</i>	89
Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español <i>Noemí Martín Casabona, Rosa Larena Fernández y Eduard Mondéjarl</i>	105
Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante <i>Marc Sampé Compte, Maite Arandia y Carmen Elboj</i>	119
Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante <i>Alejandro Martínez González, María Padrós Cuxart y Sandra Girbés Peco</i>	133
Autores	145
Normas de funcionamiento	153

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 73 (26,1)

ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: From superstition to science 11

Monographic Theme

"From superstition to science"

**Coordinated by Lidia Puigvert, Esther Oliver, Rosa Valls i Carol
and Carme Garcia Yeste**

From superstition to science: successful research actions generating
social transformation

Lidia Puigvert, Esther Oliver, Rosa Valls i Carol and Carme Garcia Yeste 15

Initial teacher training in prevention and detection of gender violence:
Spanish universities and internationally renowned universities

Tatiana Santos Pitanga, Encarna Bas Peña and Pilar Iranzo García 25

Scientific evidence for teacher initial training in prevention and early
detection of gender violence

Lena de Botton, Ignasi Puigdemívol and Irene de Vicente 41

Lights and shadows in teacher training on prevention and gender violence.
The views and perceptions of lectures, students and social agents

*Marta Capllonch Bujosa, Rosa M. Alegre Beneria and
María Dolores Pérez Grande* 57

The mirage of upward mobility in the socialization of gender violence

*Maria José Alonso Olea, Raquel Mariño Fernández
and Lourdes Rué Rosell* 75

<i>Mixture, streaming and inclusion at Spanish primary and secondary schools</i> <i>Asunción Cifuentes García, Luis Torrego Egido and Gregor Siles Molina</i>	89
Successful educational trajectories of immigrant students enrolled in the Spanish school system <i>Noemí Martín Casabona, Rosa Larena Fernández and Eduard Mondéjar</i>	105
Successful educational actions in schools with immigrant students <i>Marc Sampé Compte, Maite Arandia and Carmen Elboj</i>	119
Educational actions for peaceful coexistence in schools with immigrant students <i>Alejandro Martínez González, María Padrós Cuxart</i> <i>and Sandra Girbés Peco</i>	133
Authors	145
Notes for Contributors	153

EDITORIAL

De la superstición a la ciencia

From superstition to science

Los objetivos que la Estrategia 2020 establece para Europa en los próximos años (EUROPEAN COMMISSION, 2010) incluyen la necesidad de reducir en 20 millones el número de personas que viven en riesgo de pobreza. La situación de crisis tanto social como educativa que estamos viviendo y el cumplimiento de éste y otros objetivos de la Estrategia 2020, requiere de un gran compromiso ético y científico para su superación. Esto implica llevar a cabo investigaciones que consigan un impacto real y eficaz en la mejora de la vida de las personas. Especialmente, de aquellas que tienen un mayor riesgo de sufrir exclusión social.

El proyecto integrado INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* del VI Programa Marco de la Unión Europea, ha sido el marco a partir del cual se han desarrollado las cuatro investigaciones que presentan sus resultados en el presente monográfico. Estas investigaciones plantean temáticas y propuestas de actuaciones que contribuyen a mejorar la situación de desigualdad de diferentes colectivos. Dos de ellas están centradas en el ámbito de la superación de la violencia de género, la primera desde el ámbito universitario y, concretamente, a través de la formación de profesorado (*Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*), y la segunda desde la socialización preventiva de la violencia de género en adolescentes y jóvenes (*Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*) aportando las dos investigaciones elementos para el avance en la erradicación de la violencia de género. Las siguientes dos investigaciones se focalizan en la búsqueda de actuaciones educativas de éxito. La primera (*Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "mixture", "streaming" e inclusion*) que analiza los tipos de organización dentro del aula aportando los resultados científicos de los que consiguen unos mejores resultados académicos. La segunda (*La mejora de la convivencia y el aprendizaje en centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*) estudiando qué tipo de actuaciones están consiguiendo mejores resultados académicos y una mejor convivencia en centros educativos con alumnado inmigrante.

Entre los pilares de estas investigaciones se encuentra la metodología utilizada, la metodología comunicativa crítica (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006). Una metodología reconocida por la Comisión Europea por su valía en el trabajo científico con grupos vulnerables, destacando así la relevancia de la misma para que la investigación sea de utilidad social y con un mayor impacto. En esta línea, las conclusiones de la conferencia *Science against poverty*, organizada por la Comisión Europea y el Ministerio de Ciencia e Innovación también destacaron la utilidad de la metodología comunicativa crítica por demostrar tener un impacto social y político significativo en la educación europea y los sistemas sociales (MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN, 2010).

Los artículos que conforman el presente monográfico son fruto de investigaciones que tienen como objetivo principal la transformación social. Una transformación que sólo es posible desde una investigación que supere las tradicionales dinámicas basadas en la superstición y que se base en la científicidad y rigurosidad. Esperamos que este monográfico contribuya a mejorar las investigaciones y a su vez a superar las desigualdades que están perjudicando el bienestar de la vida de muchas personas.

**Lidia Puigvert, Esther Oliver, Rosa Valls i Carol
y Carme García Yeste**

Referencias bibliográficas

- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2010) *Conclusiones "Science against Poverty" conference*. La granja, 8-9 abril 2010.

MONOGRAFÍA:

DE LA SUPERSTICIÓN A LA CIENCIA

FROM SUPERSTITION TO SCIENCE

Coordinadoras:

Lídia Puigvert

Esther Oliver

Rosa Valls i Carol

Carme Garcia Yeste

De la superstición a la ciencia: Actuaciones de éxito desde la investigación que generan transformación social

Correspondencia

Lídia Puigvert
Facultat de Formació del Professorat.
Universitat de Barcelona. Dept. Teoria
Sociològica desp. 014.
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Esther Oliver
Facultad de Economía y Empresa.
Universitat de Barcelona.
Departamento de Teoría Sociológica,
Filosofía del Derecho y Metodología de
las Ciencias Sociales.
Avda. Diagonal 690. Barcelona 08034

Rosa Valls i Carol
Universitat de Barcelona. Facultat de
Pedagogia
Passeig de la Vall d'Hebron, 171 Edifici
Llevant
Tercera planta despacho nº 346
08035 Barcelona

Carme Garcia Yeste.
Universitat Rovira i Virgili. Facultat de
Ciències de la Educació i Psicologia
Campus Sescelades, Crta. de Valls s/n -
43007 (Tarragona)
Edificio Ventura i Gassol, 2ª planta,
despacho núm. 8

E-mails:
lidia.puigvert@ub.edu
estheroliver@ub.edu
rosavalls@ub.edu
carme.garciay@urv.cat

Recibido: 02/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

Lídia PUIGVERT
Esther OLIVER
Rosa VALLS I CAROL
Carme GARCIA YESTE

RESUMEN

La sociedad de la información, entre muchas otras transformaciones, nos permite mayores facilidades para funcionar de forma científica en cualquier ámbito de las ciencias sociales. Cualquier persona desde su casa puede saber qué actuaciones científicas están consiguiendo resultados exitosos y por lo tanto transformación social en aquellos ámbitos en los que se llevan a cabo. El presente artículo profundiza en la necesidad de pasar de la superstición a la ciencia si queremos mejorar la situación de aquellas personas en situaciones de mayor desigualdad, introduciendo para ello cuatro proyectos de investigación en los cuales se basan los artículos del presente monográfico.

PALABRAS CLAVE: Actuaciones de éxito, metodología comunicativa, transformación social.

From superstition to science: successful research actions generating social transformation

ABSTRACT

The Information Society, among many other changes, offers us greater opportunities to work scientifically in any field of social sciences. Anyone from home can know which scientific

actions are getting positive results and are, therefore, bringing about social transformation in those areas where they are carried out. This article deals with the need to move from superstition to science if we want to improve the situation of those who live under situations of great inequality. Four research projects, on which the articles of this special issue are based, are discussed.

KEYWORDS: Successful actions, communicative methodology, social transformation.

Introducción. La necesidad de pasar de la superstición a la ciencia

El 6 de diciembre de 2011, en Bruselas, tuvo lugar la conferencia final donde se presentaban en el Parlamento Europeo los resultados de los cinco años de investigación del proyecto integrado: *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (CREA, 2006-2011), la investigación sobre educación escolar de mayor rango científico y de mayores recursos del VI Programa Marco de la Unión Europea hasta el 2011. El principal objetivo de INCLUD-ED ha sido analizar las estrategias educativas en el contexto europeo que están contribuyendo a la cohesión social y a la superación de la exclusión social. Para ello, se han llevado a cabo 26 estudios de caso en centros educativos que están teniendo resultados exitosos y, por lo tanto, nos aportan información de aquellas actuaciones que están demostrando en su práctica diaria qué puede hacerse para conseguir la transformación social. En el proyecto han participado catorce países diferentes de la Unión Europea y quince instituciones de diferentes ámbitos del campo de las ciencias sociales.

Conocer los resultados de proyectos de la relevancia de INCLUD-ED está al alcance de todas las personas a nivel mundial, sin necesidad de moverse de casa. Esto significa que en nuestros días ya es posible funcionar de forma científica en cualquier ámbito de las ciencias sociales. Sin necesidad de salir de casa, podemos tener información de aquellas investigaciones en ciencias sociales que están generando conocimiento sobre las actuaciones de éxito que contribuyen a superar las desigualdades sociales y aquellas actuaciones que están contribuyendo a aumentarlas.

A través de Internet podemos tener acceso a las investigaciones más importantes a nivel mundial a través del Programa Marco de Investigación Europea, a las bases de datos más importantes en ciencias sociales como *Sociological Abstracts* y de educación como *ERIC*. Por otro lado, las revistas de mayor ranking en ciencias sociales también ofrecen de forma gratuita los resúmenes de las investigaciones presentadas y en algunos casos a los artículos enteros. La sociedad de la información y los recursos informacionales que ofrece, entre muchas otras transformaciones,

conlleva la obligación ética de dejar de funcionar en base a supersticiones y utilizar los conocimientos existentes al alcance de todo el mundo que están demostrando resultados efectivos en la transformación social.

Romper con las estructuras universitarias feudales, que han impedido el avance científico, significa dar un paso que deja atrás el funcionar desde la superstición o desde los discursos dominantes en el seno de nuestras universidades para partir de las mejores investigaciones de la comunidad científica internacional y de las principales teorías contemporáneas en ciencias sociales. Lo que en palabras del sociólogo Robert K. Merton (1990) se ha llamado ir “a hombros de los gigantes”. Partir de las principales teorías e investigaciones supone por un lado actualizarnos en el marco científico actual desde la rigurosidad y a su vez a contribuir al desarrollo científico en ciencias sociales y a la transformación social.

Acostumbrarse a funcionar así, hará que en algunas ocasiones descubramos que teorías en las cuales se basan actuaciones actuales en ciencias sociales, como por ejemplo en educación, ya han sido superadas por otras teorías más en consonancia con las sociedades actuales o que, incluso se sabía, que la aplicación de dichas prácticas estaba fracasando en otros lugares generando más desigualdades (AUBERT, FLECHA, GARCIA, FLECHA y RACIONERO, 2008). Dicho funcionamiento no es sólo una invitación de las posibilidades que ofrece la actual sociedad de la información, sino que es, en palabras de Chomsky (2007, 34) una obligación de las y los verdaderos intelectuales, investigar y difundir la verdad sobre los temas que importan. Las investigaciones que se presentan en el presente monográfico han tenido dicha pretensión desde su diseño inicial hasta los resultados finales.

La investigación de calidad en ciencias sociales

Como se ha comentado en la introducción de nuestro artículo, el marco que une a las investigaciones que han dado origen a los artículos del monográfico, es el proyecto INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*.

La metodología utilizada en el proyecto INCLUD-ED y los cuatro proyectos presentados en el monográfico, ha sido la metodología comunicativa de investigación (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006). Una metodología que no sólo se limita al análisis de situaciones de desigualdad si no que tiene como objetivo la transformación social identificando prácticas que contribuyan a superar las desigualdades.

La metodología comunicativa, en consonancia con el giro dialógico de las sociedades y en las ciencias sociales (AUBERT *et al.*, 2008) parte de la base que el conocimiento se construye a través de la interacción comunicativa. Partiendo de una concepción crítica de la realidad, dicha realidad social se concibe como una construcción humana donde los significados se construyen en la interacción comunicativa entre las personas a través de argumentos de validez y no de poder. Su orientación social es transformadora ya que su pretensión es la de buscar la transformación de las estructuras sociales que están generando desigualdades sociales (GÓMEZ, RACIONERO y SORDE, 2009).

El propio equipo de investigación de INCLUD-ED ha trabajado en la identificación de actuaciones de éxito (INCLUD-ED Consortium, 2009) contrastando por un lado el conocimiento acumulado por la comunidad científica, a partir de la búsqueda bibliográfica en las bases de datos y literatura científica de referencia; y por otro lado construyendo el conocimiento a través de la interacción comunicativa con colectivos implicados en la investigación. Ambos tipos de conocimiento son necesarios si queremos conseguir resultados más objetivos y rigurosos que nos ayuden a entender la realidad estudiada y ofrecer conocimiento sobre cómo transformar esa realidad.

En consonancia con el título del presente artículo, dicha metodología está basada en las teorías y autores/as de mayor relevancia en el campo de las ciencias sociales. La revista *Qualitative Inquiry*, del primer cuartil de *Social Sciences* en JCR, publicó un monográfico centrado en la metodología comunicativa y en la importancia de su uso para llevar a cabo investigaciones que generan transformaciones sociales reales.

Presentación de los artículos del monográfico

Fruto de los resultados de la investigación INCLUD-ED, se generaron los cuatro proyectos aprobados dentro del Plan Nacional I+D+I, que se presentan a través de los artículos que constituyen este monográfico.

Los tres primeros artículos forman parte de los resultados obtenidos en el proyecto *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado* (CREA, 2007-2010), dirigido por la profesora Lidia Puigvert. Este proyecto nació de una parte de los resultados de INCLUD-ED que mostraban que uno de los elementos clave de los buenos resultados académicos del alumnado es la formación científica del profesorado. Casos como los del sistema de formación del profesorado en Finlandia son una buena prueba de ello. Desde esta base se

generó el presente proyecto que quería responder a las demandas sociales y legales que la ley integral contra la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004) formulaba y ante las que no se estaba dando respuestas. La propia ley abrió un nuevo ámbito de formación obligatoria para el profesorado: la necesidad de formar en los grados de educación con bases científicas para la superación de la violencia de género, favoreciendo así un mejor clima en las aulas. De hecho, el Capítulo I de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en el ámbito educativo establece en su Artículo 7 la necesidad de que el profesorado pueda acceder a una formación que le permita desarrollar una tarea preventiva de la violencia de género. Los tres principales objetivos del proyecto se han concretado en los tres artículos que aquí se presentan.

El primero es el resultado de la búsqueda bibliográfica en la que se muestra cómo desde la comunidad científica internacional existen evidencias claras para incorporar en la formación inicial del profesorado la detección precoz de la violencia de género (GÓMEZ, 2004; OLIVER, SOLER y FLECHA, 2009; VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008).

Los resultados del segundo objetivo planteado en el proyecto se exponen en el siguiente artículo centrado en mostrar experiencias concretas que se están llevando a cabo tanto en universidades españolas como internacionales encaminadas a fomentar las habilidades en el futuro profesorado para la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente la sufrida por la mujer y sus hijos e hijas.

Finalmente, el tercer artículo derivado del proyecto responde al objetivo centrado en recoger las valoraciones y percepciones del profesorado, estudiantado y movimientos sociales respecto a los obstáculos que impiden la implementación de conocimientos y habilidades de prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. Siendo esto un obstáculo para la formación de calidad y científica que, como se ha comprobado en INCLUD-ED, son imprescindibles para una formación de excelencia y que consiga buenos resultados académicos.

El cuarto artículo del monográfico muestra una parte de los resultados preliminares del proyecto dirigido por la profesora Esther Oliver, titulado: *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género* (CREA, 2010-2012). Se trata de un artículo que incide en una situación concreta de desigualdad que viven algunas mujeres: sufrir violencia de género en edades cada vez más tempranas (OLIVER y VALLS, 2004). Las mujeres y los jóvenes son dos de los grupos vulnerables estudiados en INCLUD-ED. La dimensión de género se ha tenido en

cuenta de forma transversal en todo el proceso de investigación. El artículo nos introduce un concepto desarrollado a partir de la línea de investigación sobre socialización preventiva en las relaciones afectivo-sexuales¹ en la que también se ha profundizado en el INCLUD-ED. A partir del estudio de las vinculaciones entre violencia y los modelos de atractivo se ha querido profundizar en un elemento relevante en los procesos de socialización en la violencia: el *espejismo del ascenso*. Es la percepción equivocada que tienen las personas cuando asocian el establecimiento de una relación afectivo-sexual (con personas que responden a un modelo de masculinidad tradicional en los que predomina la imposición y el desprecio) a un incremento de su estatus y de su atractivo, cuando en realidad lo que sucede es que ese estatus y ese atractivo decrecen. Continuar trabajando y profundizando sobre las repercusiones que tiene dicho concepto en las relaciones de los chicos y chicas nos puede llevar a definir actuaciones educativas que puedan prevenir con mayor efectividad la violencia de género que afecta a muchas chicas. Al igual que en INCLUD-ED la importancia de los iguales en cualquier proceso de aprendizaje es básico y necesario para promover un mejor aprendizaje, en el caso del espejismo del ascenso, tener en cuenta la importancia de la influencia entre iguales tanto para la prevención como en la generación de situaciones que potencian la violencia de género es fundamental.

Los siguientes dos proyectos presentados en el monográfico comparten entre sí el objetivo general de INCLUD-ED sobre la búsqueda de aquellas actuaciones educativas que están generando éxito en los centros de primaria y secundaria.

Desde el proyecto INCLUD-ED se identificó “mixture”, “streaming” e “inclusion” como tres modalidades con diferente uso de los recursos y distribución de alumnado, y diferente impacto potencial en el rendimiento del alumnado, por ello el tercer proyecto presentado en el monográfico se centró explícitamente en profundizar en dichas formas de organización del aula y, explícitamente, su repercusión en el éxito educativo; un proyecto dirigido por la profesora Rosa Valls y titulado *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: “mixture”, “streaming” e inclusion* (CREA, 2009-2011). Concretamente el artículo se centra en describir los resultados extraídos del desarrollo del segundo objetivo del proyecto centrado en la realización de un estudio cuantitativo que permitiera identificar qué modelos: “mixture”, “streaming” e “inclusion” se están desarrollando en los centros educativos de primaria y secundaria de España. No sólo se ha limitado a un análisis descriptivo de dichas formas de organización y

1. Dentro del marco que nos abre esta línea de investigación sobre la socialización preventiva de la violencia de género, el concepto del espejismo del ascenso fue elaborado previamente al inicio del proyecto I+D+I que lleva este mismo nombre por parte de personas de CREA como Lidia Puigvert y Ramón Flecha.

dónde se dan, si no que muestra cómo el modelo de la inclusión está siendo el que mejores resultados está ofreciendo con el mínimo de recursos necesarios. Una muy buena opción en momentos de crisis como la actual y donde el fracaso escolar en España es tan elevado especialmente en aquellos colectivos más vulnerables. El estudio cuantitativo realizado aporta una valiosa información sobre la situación de la educación escolar en nuestro país y apunta a posibilidades de transformación de los mismos para aplicar actuaciones educativas de éxito ya identificadas centradas en el modelo de la inclusión, ofreciendo así la oportunidad a todos los niños y niñas de una mejor calidad en su educación y a la vez a un futuro mejor que les aleje de la exclusión social.

Finalmente, los tres últimos artículos del monográfico son fruto del proyecto *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante* (CREA, 2009-2012), dirigido por la profesora Carme García. En este caso, el proyecto está centrado en otro de los colectivos vulnerables estudiado en INCLUD-ED, los y las inmigrantes.

Partiendo de los datos de estudios e informes nacionales e internacionales que indican que en aquellos centros con un número elevado de alumnado inmigrante se detectan problemas de convivencia y el mayor fracaso escolar que sufre el alumnado inmigrante, el proyecto ha ampliado los datos ya encontrados en INCLUD-ED, con el estudio de once centros más, sobre qué elementos o prácticas educativas incrementan el fracaso escolar y los problemas de convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria obligatoria y cuáles están favoreciendo el éxito educativo y la mejora de la convivencia en centros con un elevado número de alumnado inmigrante.

En el primer artículo basado en resultados del proyecto, se ha centrado en analizar los relatos de vida realizados a alumnado inmigrante escolarizado en el sistema educativo español y que en los momentos de realizar el relato estaban cursando estudios universitarios. Dicho trabajo de campo ha ofrecido valiosos datos sobre qué tipo de prácticas educativas han favorecido su itinerario educativo de éxito.

El segundo artículo se ha centrado en recoger aquellas actuaciones educativas llevadas a cabo en los centros estudiados (centros con un elevado número de alumnado inmigrante) y que están consiguiendo el éxito educativo de todo el alumnado. Mostrando así la falsedad de las ideas que afirman que el alumnado inmigrante genera mayor fracaso escolar en los centros educativos donde asisten.

Finalmente, el tercer y último artículo monográfico se centra en mostrar los resultados de las actuaciones educativas de los centros estudiados que están contribuyendo a mejorar la convivencia en dichos centros, mostrando actuaciones como el modelo dialógico de resolución de conflictos o los círculos de convivencia.

En conclusión, el presente monográfico es una muestra de cómo las investigaciones llevadas a cabo desde la rigurosidad y la excelencia científica no simplemente son buenas descriptoras de la realidad, sino que siempre ofrecen herramientas que contribuyen a la transformación social y por lo tanto a la mejora de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CHOMSKY, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CREA (2006-2011). *INCLUD-ED. strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Integrated Project. 6th Framework Program. Priority 7th, Citizens and Governance in a European Knowledge-based Society: European Commission.
- CREA (2007-2010). *Incidencia de la ley integral contra la violencia de género en la formación inicial del profesorado*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.
- CREA (2009-2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "mixture", "streaming" e "inclusion"*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Plan Nacional I+D+I.
- CREA (2009-2012). *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Plan Nacional I+D+I.
- CREA (2010-2012). *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento. Plan Nacional I+D+I.
- GÓMEZ, A., RACIONERO, S. y SORDE, T. (2009). "Ten years of critical communicative methodology". *International Review of Qualitative Research*, 3 (1) 17-43.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure Ciencia.

GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

MERTON, R. K. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.

OLIVER, E., SOLER, M. y FLECHA, R. (2009). "Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain". *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.

OLIVER, E. y VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). "Gender violence among teenagers: Socialization and prevention". *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.

La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional

Tatiana SANTOS PITANGA
Encarna BAS PEÑA
Pilar IRANZO GARCÍA

Correspondencia

Tatiana Santos Pitanga
Facultad de Economía y Empresa
– Universitat de Girona

Encarna Bas Peña
Facultad de Educación –
Universidad de Murcia

Pilar Iranzo García
Facultad de Pedagogía –
Universitat Rovira i Virgili

E-mails:
tatiana.santos@udg.edu
ebas@um.es
pilar.iranzo@urv.cat

Recibido: 10/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

Los resultados de la investigación “Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado”, evidencian que no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas, por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado. Las buenas prácticas encontradas en universidades de prestigio internacional, así como la sensibilización derivada de esta investigación, pueden guiar y promover su mayor cumplimiento. Este artículo da cuenta de ello.

PALABRAS CLAVE: Contenido curricular, prevención, violencia familiar, leyes, formación del profesorado.

Initial teacher training in prevention and detection of gender violence: Spanish universities and internationally renowned universities

ABSTRACT

The results of the research, *Impact of the Comprehensive Law against Gender Violence in Initial Teacher Training*, show that Spanish universities offering degrees in teacher training are not carrying out specific mandatory training on prevention and early detection of violence within the family context, especially against women and their children. This article reports on examples of good practice in internationally renowned universities which, together with

awareness resulting from this research, can guide and promote greater compliance with this pending issue.

KEYWORDS: Curriculum content, prevention, family violence, laws, Teacher Training.

Introducción

La Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género entra en vigor en el año 2004, poniendo especial atención en la prevención como forma de erradicar la violencia de género. En este sentido, uno de los aspectos presentes en esta ley es el reconocimiento de la importancia del papel del profesorado en la prevención y detección de este problema social, recogiendo la necesidad de que éste sea adecuadamente formado para desarrollar su tarea preventiva. Específicamente, el Capítulo 1, Artículo 7, establece que *“Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para: c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”*.

Esta Ley crea un marco legal en el cual la impartición de una formación específica sobre la detección de la violencia de género puede ser exigida. En este contexto, la investigación *“Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado”*, coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA-UB (Instituto de la Mujer. Plan Nacional I+D, 2007-2010), busca identificar de qué manera esta exigencia legal se lleva a cabo en las universidades, centrándose en la implementación del punto “c”, del artículo 7, de la Ley Orgánica 1/2004, en el ámbito educativo. Igualmente, la investigación busca analizar las buenas prácticas que se están implementando en las universidades de ámbito internacional, a fin de identificar elementos transferibles a los planes docentes de las universidades españolas.

Atendiendo a estos objetivos, se ha elaborado un Informe de Buenas Prácticas dirigidas al aprendizaje de contenidos y habilidades para la prevención y la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, hacia las mujeres e hijas e hijos. La principal conclusión recogida en el mismo es que *no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas,*

por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado.

Pese a que la Ley Orgánica 1/2004 está avalada por una demanda social y de la comunidad educativa y científica internacional, esta conclusión apunta a que, en el período en el que se desarrolló tal investigación, las universidades españolas no estaban cumpliendo con lo legislado por esta ley, aunque también se ha detectado cómo una parte del profesorado incluía apartados sobre esta temática en los planes docentes, venciendo los rechazos y barreras encontrados en ese camino.

En este artículo expondremos resultados del referido informe, centrándonos en el análisis de los planes docentes de las Facultades de Formación del Profesorado, en España y en las universidades de mayor prestigio internacional.

Aspectos metodológicos de la investigación

La investigación parte de la metodología comunicativa crítica (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006), que supera el desnivel metodológico entre los sujetos investigadores e investigados, generando conocimiento a través de la creación de un diálogo intersubjetivo. Analiza las interpretaciones que realizan los sujetos sobre la realidad, en función de la validez de sus argumentos, y no de la posición de poder de quien las realiza.

Siguiendo este enfoque, el proyecto se concretó en el desarrollo de cinco fases, aunque este artículo se centra en la Fase 2.

- *Fase 1:* Se identificaron las experiencias en la formación inicial del profesorado.
- *Fase 2:* Se analizaron las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado en las universidades españolas y en el ámbito internacional.
- *Fase 3:* Se efectuó el trabajo de campo. Valoración y percepción del profesorado y el estudiantado sobre aprendizaje de los conocimientos y habilidades para la prevención y la detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar.
- *Fase 4:* Se elaboró el Informe Final de Balance. Aplicación en la Formación Inicial del profesorado en el aprendizaje para la detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar.
- *Fase 5:* Difusión y transferencia de los resultados.

Las tareas realizadas en la fase 2 fueron:

- Búsqueda bibliográfica y documental (principales bases de datos, y artículos de las revistas de impacto internacionales de ISI).
- Análisis de Buenas Prácticas en el ámbito español (selección a partir de la encuesta). Identificación de elementos generalizables.
- Selección de las universidades de más prestigio internacional en formación del profesorado y la educación para identificar buenas prácticas.
- Análisis de las prácticas internacionales de los elementos de éxito. Identificación de elementos generalizables.
- *Informe Buenas Prácticas Internacionales y Españolas*, dirigidas a la prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, hacia las mujeres y los hijos e hijas.

En la siguiente tabla se exponen las técnicas de recogida de información, así como el tipo de análisis utilizados en esta fase de la investigación:

TABLA 1. Técnicas de recogida y tratamiento de la información de la fase 2.

	Técnicas de recogida de la información	Técnicas de análisis de la información
CUANTITATIVA/ CUALITATIVA	Cuestionario a responsables de las facultades que forman al profesorado de las universidades públicas españolas.	Análisis de contenido
CUALITATIVAS	Planes docentes de las asignaturas impartidas en las universidades de más prestigio internacional en educación y formación del profesorado y en las universidades españolas para identificar las asignaturas que forman en prevención y detección precoz de la violencia de género.	Análisis de contenido

A continuación, se expone el procedimiento seguido para la revisión y selección de los planes de estudio sobre la formación inicial del profesorado, en prevención y detección de la violencia de género, en el ámbito de las universidades españolas y universidades de prestigio internacional.

1.1. Universidades españolas. Selección de los programas de los planes de estudio

La selección y análisis de asignaturas en las Facultades de Formación del Profesorado se llevó a cabo en dos partes. En primer lugar, en enero de 2008 se envió por correo electrónico un cuestionario a los decanos y decanas de las Facultades de Formación del Profesorado, así como a los directores y directoras de escuelas universitarias que forman al profesorado de la totalidad de las universidades públicas española, con la finalidad de recoger información concreta sobre la implementación de asignaturas relacionadas con el punto “c” del Artículo 7, además de recordar su existencia y contenido dentro de la Ley Orgánica 1/2004. El cuestionario constaba de cuatro bloques:

- a) Datos de la universidad y la facultad.
- b) Afirmación o negación de la existencia, en los planes docentes o contenidos de asignaturas, relacionados con la violencia de género.
- c) Características concretas de las asignaturas relacionadas con la violencia de género (en el caso de que existan): Titulación (especialidad); Curso; Tipología (truncal, obligatoria, optativa, libre elección); Créditos; Departamento; Horario; Semestre; Horas destinadas a contenidos relacionados; Título del apartado del programa destinado a este contenido.
- d) Previsión de la inclusión de asignaturas o contenidos con la violencia de género, en los nuevos grados de Formación del Profesorado, en Educación Primaria y en Educación Infantil, y características concretas: Título de grado; Curso; Tipología (formación básica, obligatoria, optativa); Créditos; Departamento; Horario; Semestre; Horas destinadas a contenidos relacionados; Título del apartado del programa destinado a este contenido.

En segundo lugar, desde abril de 2008 a noviembre de 2009, se procedió a realizar el análisis de los planes docentes, del curso 2008-2009, publicados en las páginas webs de las universidades que imparten las diferentes especialidades de Formación del Profesorado. Se analizaron una totalidad de 295 titulaciones de 38 universidades españolas, lo que supone un total de 55 centros (que incluyen las escuelas universitarias y centros adscritos). Por especialidades, dentro de la Formación del Profesorado se han analizado las de Educación Infantil (52 planes docentes), Educación Primaria (53 planes docentes), Educación Especial (29 planes docentes), Educación Física (43 planes docentes), Educación Musical (45 planes docentes), Lengua Extranjera (56 planes docentes –incluye los diferentes idiomas–) y Audición y Lenguaje (17 planes docentes).

Se seleccionaron 99 asignaturas en cuyo programa aparecía, como mínimo, un tema relacionado con una de las nueve categorías definidas a partir del Artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004. De esas 99 asignaturas seleccionadas, 60 eran optativas y sólo 28 eran troncales; del resto, cinco eran obligatorias y seis de libre elección.

El contenido de los programas de formación seleccionados fueron vaciados siguiendo las categorías de análisis elaboradas según los diversos puntos del artículo 7 de la Ley Orgánica 1/2004. Específicamente para el análisis al cual nos referimos, se consideró el punto “c” del Artículo 7 como referencia, *La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos y las hijas*. Aun así se tuvieron en cuenta todos los puntos del Artículo 7 (a, b, c y d) ya que, como se verá, un análisis más restrictivo todavía habría dado lugar a resultados más escasos.

TABLA 2. Categorías de análisis desprendidas de la Ley Orgánica 1/2004.

Texto de la ley	Categorías de análisis
c. <i>La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos y las hijas.</i>	1. <i>Causas y procesos que llevan a la violencia de género.</i> 2. <i>Violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar.</i>
a. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos y de convivencia.	3. Coeducación y escuela. 4. Sexismo (lenguaje, publicidad, etc.).
b. La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	5. Socialización, modelos de atractivo, masculinidades. 6. Resolución y prevención de conflictos (escuela, familia, etc.).
d. El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado, y en la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.	7. Doble discriminación (grupos vulnerables y género). 8. Familias y nuevas formas de convivencia. 9. Teorías feministas.

En el vaciado de datos para cada una de estas asignaturas se incluyó el nombre, la universidad y la facultad o escuela universitaria en la que se imparte, las especialidades a las que se dirige, el tipo de asignatura y el número de créditos, así como el temario que comprende.

1.1. Selección de las universidades de más prestigio internacional

Se consultó el *Top 100 World Universities in Social Sciences* en el *Academic Ranking of World Universities*, elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghai y considerado de más prestigio. Según este listado, las cinco primeras universidades del mundo en ciencias sociales son de Estados Unidos. En ese mismo ranking se buscaron las cinco primeras universidades europeas para complementar la distribución geográfica, teniendo en cuenta que el ranking, en ese caso, no permite especificar por área temática. Dado que ese listado inicial tampoco garantizaba que las diez universidades seleccionadas ofrecieran formación en educación, se consultaron los rankings específicos de universidades para esos países.

El ranking seleccionado, en el caso de Estados Unidos, fue el elaborado por USNews, que destaca las mejores universidades en el campo de la educación y también analiza cuáles son las mejores en formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria. Se ha incorporado el programa de formación del profesorado de la Universidad de Harvard, por ser la primera del mundo en ciencias sociales y humanas.

Para las universidades británicas, se ha utilizado el ranking que *The Guardian* elabora sobre las mejores universidades en el campo de la educación.

La selección integra ocho universidades de EE.UU. y tres del Reino Unido:

TABLA 3. Universidades de Formación del profesorado de Estados Unidos.

Universidades	Posición en el ranking de Estados Unidos	
Formación del profesorado	Educación primaria	Educación secundaria
Michigan State University	1 ^a	1 ^a
University of Wisconsin – Madison	2 ^a	2 ^a
Columbia University	3 ^a	-
Stanford University	-	3 ^a

TABLA 4. Universidades de Educación de Estados Unidos.

Universidades	Posición en el ranking
Educación	Estados Unidos
Vanderbilt University	1 ^a
Stanford University	2 ^a
Columbia University	3 ^a

TABLA 5. Universidades de Educación del Reino Unido.

Universidades	Posición en el ranking
Educación	Reino Unido
University of Cambridge	1 ^a
Kingston University	2 ^a
University of Aberdeen	3 ^a

Tabla 6. Ranking mundial de universidades de Ciencias Sociales.

Universidades	Posición en el ranking
Ciencias Sociales	Mundial
Harvard University	1 ^a

Resultados del análisis de la selección de los planes docentes

En este apartado se exponen los resultados del análisis de los planes docentes de las universidades españolas y las universidades de más prestigio internacional.

2.1. Universidades españolas

De todas las universidades españolas que ofrecieron en el curso 2008-2009 titulaciones universitarias de formación del profesorado, sólo algunas asignaturas obligatorias incluían contenidos relacionados con las dos temáticas de principal interés de la investigación: 1) Causas y procesos que llevan a la violencia de género y 2) Violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar. La presencia de estos contenidos en materias optativas parece responder a la iniciativa individual de profesores que, pese a la no inclusión institucionalizada de los mismos en los planes de estudio, lo desarrollan.

En relación a la categoría de análisis “Causas y procesos que llevan a la violencia de género”, no se encontró ninguna asignatura que la desarrollara de manera específica. De un total de trece asignaturas en las que aparece de manera genérica la violencia de género, sólo una es obligatoria (“Sociología de la Educación” - Universidad de Barcelona). Los contenidos más específicos referidos a esta categoría se refieren a “Socialización preventiva de la violencia de género”, “Las raíces de la violencia. La violencia interior”, “Conflictos y cambios en la familia actual”, “Conflictos y violencia relacionados con el género”, “Los usos del tiempo (en los ámbitos públicos y privados)”. Se comprueba, pues, poca

especificidad y debilidad del desarrollo de la base explicativa de los fenómenos de violencias de género en la formación.

Tampoco se detectaron asignaturas específicas sobre la categoría “La violencia hacia las niñas y niños en el ámbito familiar” en las universidades españolas. Las doce asignaturas que tratan puntualmente la violencia hacia las niñas y niños se dividen entre troncales, obligatorias y optativas. En cuanto a los contenidos de los planes de formación, en el caso del maltrato infantil hay una mayor referencia a la implicación de la escuela y a sus posibilidades de prevención, detección e intervención, en comparación con el tema de la violencia hacia las mujeres.

En relación al abuso sexual infantil, Goldman (2007) recoge la coincidencia de la comunidad científica internacional sobre la importancia del rol del profesorado para su detección precoz. Para ello, la formación inicial docente debe formar al alumnado de magisterio sobre el abuso sexual en sí mismo, mejorando la confianza en la identificación de sus signos, así como las respuestas adecuadas, una vez que se identifica un posible caso. Los resultados aportados indican que los estudiantes tienen muy clara la importancia de su rol en la detección y denuncia del abuso sexual en la escuela y están dispuestos a formarse mejor, puesto que no se sienten preparados para ello. Particularmente se sienten débiles en las habilidades de detección y en los procedimientos de denuncia en relación a la normativa educativa. Todo ello hace necesario que la preparación del estudiantado salve esas deficiencias en la formación inicial previa a su ejercicio profesional.

2.2. Universidades de prestigio internacional

Para llegar a los resultados del análisis de los planes de formación de tales universidades era necesario considerar las diferencias en los sistemas de educación superior de Estados Unidos y el Reino Unido respecto al sistema de educación superior español. Las equivalencias aproximadas entre los diferentes sistemas se pueden visualizar en las siguientes tablas:

TABLA 7. Equivalencias entre los sistemas universitarios español, americano y británico.

Formaciones de grado y de postgrado		
Universidades españolas	Universidades estadounidenses	Universidades británicas
<i>Estudios universitarios de primer ciclo (diplomatura / licenciatura)</i>	<i>Undergraduate Programs:</i> son programas de formación de entre 4 y 5 años que se acostumbra a realizar en <i>Colleges</i> (no forman parte necesariamente de una universidad). El título que se obtiene al finalizar estos estudios es el de <i>Bachelor</i> (<i>in Arts, in Science, etc.</i>). Este itinerario formativo consta de dos componentes principales: uno de educación general (humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales o aplicadas y bellas artes) que representan entre un cuarto y la mitad del programa académico, y otro que es un área de especialización o <i>major</i> que completa el programa.	<i>Undergraduate Programs:</i> son programas enfocados al estudio en profundidad de una o varias especialidades y se ofrecen tanto en los <i>colleges</i> como en las universidades. Después de tres o cuatro años permiten acceder al título de <i>Bachelor</i> . Algunas universidades o <i>colleges</i> también permiten acceder a un <i>diploma of higher education</i> , con el cual, después de un año más de estudio, se accede al título de <i>bachelor</i> . Esta formación inicial puede ser de dos tipos: especializada (<i>honours degree</i>) o más general (<i>ordinary/pass degree</i>).
<i>Estudios universitarios de tercer ciclo (postgrado, master, doctorado)</i>	<i>Graduate Programs / Master:</i> son programas de formación ofrecidas por las <i>Faculties</i> de las universidades, de entre uno y dos años y que sirven de complemento al <i>Bachelor's Degree</i> . Existen masters de tres tipos: en artes liberales o ciencias (Master of Arts –MA– y Master of Science –MS–); de orientación profesional (entre ellos el de educación –EdM–); y de orientación profesional en nivel avanzado (como las especializaciones médicas).	<i>Graduate Programs / Master:</i> los estudios de nivel <i>graduate</i> implican una mayor profundización y especialización en una materia.

TABLA 8. Equivalencias entre la formación del profesorado americana y británica.

Formación del profesorado	
Estados Unidos	Reino Unido
<p>No existe una única titulación general en educación que directamente se oriente a la formación del profesorado. Los y las profesionales que ejercen como docentes han podido acceder a su cualificación mediante diversas vías. Los <i>college</i> ofrecen diversas especializaciones de educación en forma de <i>undergraduate degree</i>, pero a la vez, algunas <i>Faculties</i> ofrecen <i>Teacher Education Programs</i> que se corresponderían a un <i>graduate degree</i> (master). Tanto en el caso de los y las maestras en educación primaria (<i>Elementary Education</i>) como de secundaria (<i>Secondary Education</i>) existen dos itinerarios formativos mayoritarios. Una de las opciones es obtener directamente un <i>bachelor degree</i> con una especialización o <i>Major</i> en educación. Una segunda opción es obtener un <i>bachelor degree</i> más generalista y realizar posteriormente un <i>master</i> en educación. Esta diversidad hace que se puedan encontrar materias de educación entre la oferta general de asignaturas de un <i>college</i>; <i>undergraduate programs in education</i> que pueden ofrecer tanto los <i>colleges</i> como las <i>faculties</i>; o <i>teacher education programs</i> que pueden ofrecer tanto los <i>colleges</i> como las <i>faculties</i> y que, a la vez, pueden ser <i>undergraduate</i> o <i>graduate degrees</i>. La mayoría de <i>Masters in Teaching of Education</i>, incorporan, además, la preparación para la obtención de la certificación o acreditación mínima necesaria para poder ejercer como maestros/as.</p>	<p>Existen unos <i>Teacher-Training Colleges</i> donde, además de la formación de profesorado, se ofrecen también otras titulaciones cercanas como las de trabajo social. Aun así, algunos de estos <i>colleges</i> han sido paulatinamente asimilados por las universidades, convirtiéndose así en departamentos de formación del profesorado. Además, muchas universidades también tienen un departamento de estudios en Educación que ofrecen cursos de formación profesional sólo para aquellos que ya tienen un <i>bachelor's degree</i>. En cualquier caso, para poder ejercer como maestro/a en educación infantil, primaria y secundaria en el Reino Unido, es necesaria una titulación específica y un certificado de postgrado en educación acreditado por una universidad o <i>College</i>. También pueden ejercer con un <i>BEd degree</i> y un <i>qualified teacher status</i> que se puede obtener después de haber superado un curso inicial de formación del profesorado (ITT). La mayoría de estos ITT se corresponden con un año de postgrado en un curso de Educación y el <i>Bachelor of Education Course</i> acostumbra a tener una duración de 4 años.</p>

En resumen, la equivalencia entre titulaciones de EE.UU. y Reino Unido relativas a la formación del profesorado sería la siguiente:

TABLA 9. Resumen de equivalencias de formación del profesorado (EE.UU. y RU).

	Estados Unidos	Reino Unido
Undergraduate	<i>Bachelor</i> con una especialización o <i>Major</i> en educación	<i>Bachelor of Education</i>
	<i>Undergraduate program in Education</i>	
	<i>Teacher Education Program Elementary/Secondary Education</i>	
Graduate	<i>Teacher Education Program Elementary/Secondary Education</i>	<i>Initial Teacher Training</i>
	<i>Master</i> con diferentes especializaciones en educación	

Tomando como referencia estas equivalencias se priorizó la selección de los programas de formación de profesorado de *undergraduate*, aunque debido a todas las diferencias entre los modelos de formación en tercer ciclo de Estados Unidos y el Reino Unido respecto al sistema español, se consideraron también las propuestas formativas de nivel de postgrado cuyos contenidos fueran interesantes para los objetivos del proyecto. En función de las mismas categorías de análisis utilizadas para el vaciado de los planes docentes de las universidades españolas, se seleccionaron todas aquellas asignaturas accesibles.

Se encontró que algunas universidades ofrecen una asignatura que forma en prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica. Esta asignatura es determinante ya que, sin haberla cursado, el estudiantado no se puede graduar para ejercer como profesor o profesora en un centro educativo. Un aspecto a destacar es que al ofrecer esta asignatura obligatoria estos centros están siguiendo la normativa exigida por la ley de su Estado.

De las titulaciones equivalentes a formación del profesorado, se pueden considerar “una buena práctica” las del Estado de Nueva York. Desde el año 2001, de acuerdo con el punto 6507 (3) (a) de la *Education Law*, el Departamento de Educación del Estado de Nueva York exige que el futuro profesorado reciba formación relacionada con el consumo de drogas, tabaco y alcohol, la prevención y la intervención en casos de violencia doméstica, así como la detección en casos de abuso infantil.

Así, el *Teacher College* de la Columbia University desarrolla la asignatura *Health Education for Teachers*, y la New York University la de *Drug and Alcohol Education/Child Abuse Identification/School Violence Prevention: The Social Responsibilities of Teacher*. Los documentos donde se encuentra la información y el contenido que se imparte en estas asignaturas, señalan que cumplen con el punto 6507 (3) (a) de la *Education Law*, para que el estudiantado acredite que ha sido formado en estos temas y, así, poder ejercer en un futuro como profesor o profesora. En el caso de esta última universidad, además, especifica que se recibirá una formación mínima durante todo el curso de 2 horas de prevención de violencia, así como 2 horas en detección y denuncia del abuso infantil. Esta asignatura se presenta como una introducción a la actuación y responsabilidades del profesorado, del personal de administración de las escuelas, y de otros trabajadores y trabajadoras del programa de salud del centro educativo.

En las titulaciones equivalentes a la formación del profesorado, en las universidades de prestigio internacional, también se encuentran otras asignaturas

obligatorias que incluyen contenidos relacionados con las dos temáticas del principal interés de esta investigación:

TABLA 10. Asignaturas obligatorias que incluyen contenidos relacionados con las dos categorías de principal interés en las universidades de prestigio internacional.

***Causas y procesos que llevan a la violencia de género
Violencia hacia las niñas y los niños en el ámbito familiar***

Legal Rights and Responsibilities for Teachers. Teacher Certification Programs. University of Wisconsin-Madison.

Health Education for Teachers. MA/EdM in Health Education. Columbia University.

Family Interventions. BS. Degree in Special Education. Vanderbilt University.

Safeguarding Children. Children's Special Educational Needs Foundation Degree/ Early Years: Foundation Degree. Kingston University.

Professionals Roles and Teaching Practice II. Teaching Graduate Certificate. Michigan State University.

Young children and social policy: Issues and problems. Master of Arts in Literacy Specialist (birth-grade 6) with Initial Certification. Columbia University.

Secondary Teacher Training II. Stanford Teacher Education Program. Stanford University.

Professional Studies. Postgraduate Course in Education. Cambridge University.

Working with Others. Professional Graduate Diploma in Education. University of Aberdeen.

Child Abuse and Neglect I & II. Professional Graduate Diploma in Education. University of Aberdeen.

Por otro lado, la formación obligatoria del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, reclamada por la comunidad científica internacional, se contempla más en titulaciones que forman a profesionales relacionados con el ámbito de la Educación Social y Trabajo Social. Aunque no sean objeto de estudio de la presente investigación, pueden ser consideradas buenas prácticas.

Conclusión

Tal como se ha verificado a través de los datos científicos recogidos en esta investigación, durante el período en que ésta se ha realizado (2007-2010), las Universidades Españolas ignoraban el reglamento establecido por la Ley Orgánica 1/2004 - Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género. A pesar de su especificidad en lo que respecta a las instituciones educativas, esta investigación concluye que no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas en las universidades españolas.

Por otro lado, entre las universidades de formación del futuro profesorado de más prestigio internacional se han encontrado actuaciones de éxito de programas formativos que imparten asignaturas que forman en la prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica. Estas asignaturas tienen carácter obligatorio ya que sin haberlas cursado el estudiantado no se puede graduar. Igualmente, tales instituciones educativas, al ofrecer estas asignaturas, cumplen con la obligación exigida por la ley de su Estado.

Cabe señalar que una de las incidencias que esta investigación ha generado en las universidades ha sido, precisamente, la sensibilización sobre la necesidad y obligación legal para ofrecer esta formación. Por ejemplo, el envío del cuestionario a decanos y decanas en la primera toma de contacto, sirvió para comprobar cómo la formación sobre violencia de género en estas facultades era incipiente o prácticamente inexistente; a la vez, este primer contacto permitió detectar cierta predisposición a incorporarla en los futuros planes docentes, por parte de algunas y algunos profesionales que desconocían esta obligatoriedad y celebraban la posibilidad de incorporar los contenidos asociados. Por otra parte, también hubo facultades que desmerecían e incluso consideraban abusivo e innecesario tener que hacerlo.

Que exista en nuestro país este marco legal permite incidir y exigir a las universidades españolas que cumplan la Ley y respondan, de acuerdo con las orientaciones de la comunidad científica internacional, y a la actual demanda social, educativa y universitaria.

Referencias bibliográficas

- GOLDMAN, J.D.G. (2007). "Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting". *International Journal of Educational Research*, 46(6), 368-381.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Consultas en Internet

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES. Consultado el 5 de marzo de 2009 en <http://www.arwu.org/>

LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, 42166 (2004). Retrieved from <http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/violencia/docs/A42166-42197.pdf>

THE GUARDIAN. Consultado el 11 de marzo de 2009 en <http://www.guardian.co.uk/education/table/2009/may/12/university-guide-education>

Teachers College Columbia University. *Full Academic Catalogue 2008 -2009*. Pàg. 106 y Pàg. 256. <http://www.tc.columbia.edu/admissions/catalog-archives/0809/>

TOP 100 WORLD UNIVERSITIES IN SOCIAL SCIENCE. Consultado el 7 de marzo de 2009 en <http://www.arwu.org/ARWU-FIELD2008/SOC2008.htm>

USNews. Consultado el 8 de marzo de 2009 en <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/rankings>

<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/teacher-education>

<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/secondary-teacher-education>

Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género

Lena de BOTTON
Ignasi PUIGDELLÍVOL
Irene DE VICENTE

Correspondencia

Lena de Botton
Universitat de Barcelona. Facultat de Economia y Empresa. Dept. Tº Sociològica, Filosofia Derecho y Método CS.
Diagonal 690 - 08034 (Barcelona)

Ignasi Puigdemívol
Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogía. Dept. Didáctica y Organización Educativa.
Mundet, Campus Mundet, Llevant. PG. VALL D'HEBRON, 171 - 08035 (Barcelona)
Tel.: 934035014

Irene de Vicente
Universidad de Barcelona. Facultat de Pedagogía. Dept. de Trabajo Social y Servicios Sociales. Mundet, Campus Mundet, Llevant. PG. VALL D'HEBRON, 171 - 08035 (Barcelona)
Tel.: 93.403.49.20

E-mails:
lenadebotton@ub.edu
ipuigdemívol@ub.edu
ide_vicente@ub.edu

Recibido: 10/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

La comunidad científica internacional señala la necesidad de incluir en la formación inicial del profesorado, contenidos sobre prevención y detección precoz de la violencia de género ofreciendo orientaciones que garanticen su calidad. Se destaca el papel que puede jugar el profesorado en el contexto doméstico. También ofrece orientaciones para capacitarlo en la coordinación con los diferentes profesionales y agentes implicados en el trabajo con la infancia, la adolescencia y las mujeres. Se incide que la violencia de género es un problema social. En consecuencia la intervención de toda la comunidad es clave en la prevención y detección precoz. Algunos centros educativos ya están impulsando este modelo de trabajo comunitario y dialógico.

PALABRAS CLAVE: Maltrato infantil, violencia de género, formación, profesorado.

Scientific evidence for teacher initial training in prevention and early detection of gender violence

ABSTRACT

The international scientific community points to the need to include contents on prevention and early detection of gender violence in initial teacher training and provides guidance to

ensure their quality. Many of these studies highlight the role played by teachers in the domestic context. Scientific literature also provides guidance to train teachers in the intervention and coordination with the various professionals and stakeholders in working with children, adolescents and women. Domestic violence is a social problem and the intervention of the whole community is key for its prevention and early detection. Some schools are already promoting this model of communitarian and dialogic work.

KEY WORDS: Child abuse, domestic violence, training, teaching.

Introducción

En el momento de redactar este artículo aún está cercano el asesinato de una mujer de 39 años en Tolosa perpetrado por su “compañero sentimental”, la novena víctima en España de la violencia machista en lo que va de año. Como en los otros ocho casos, ha habido unanimidad en el rechazo a este tipo de violencia y una notable y silenciosa movilización popular. El consistorio elaboró un comunicado que concluía así: “Las respuestas tienen que ser integrales: protocolos, personal formado, coordinación con el movimiento feminista, cambios necesarios en la educación, responsabilidad de los medios de comunicación. Si no remamos todos en la misma dirección, las soluciones no serán definitivas” (*La Vanguardia*, 27/03/2012).

Sin duda que una de las herramientas de las que disponemos para “remar en la misma dirección” es la anhelada *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (1/2004 de 28 de diciembre) que supuso, por primera vez en nuestro país, el tratamiento integral de la violencia de género y como tal establece, en su Artículo 7, una serie de medidas educativas que afectan a la formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad. Dicho artículo establece en su punto “c” que se debe asegurar que el profesorado adquiera los conocimientos y las técnicas necesarias que le habiliten para “la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas”.

Sin embargo, nos preguntamos si aquellas unanimidades surgidas de la lícita indignación que provoca cada acontecimiento directo de violencia, se mantienen cuando deben cambiarse inercias institucionales, por ejemplo las de la institución universitaria. Nos preguntamos hasta qué punto las facultades y centros con formación de profesorado de nuestro país son sensibles a esta problemática y proactivos, más allá de la exigencia legal, como correspondería a la función social que ninguna institución universitaria debería eludir.

Con la intención de clarificar la respuesta de las instituciones universitarias a los requerimientos de la mencionada ley se puso en marcha un equipo de investigación interuniversitario dirigido por Lúdia Puigvert con el proyecto *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado*¹, equipo del que formaron parte las autoras y autor de este artículo, que recoge parte de los resultados de la investigación. El apartado “c” del Artículo 7 es el que ofrece una mayor concreción al hablar de las “habilidades y técnicas” a adquirir por parte del profesorado, y el que supone una mayor novedad en el entorno universitario, al centrarse en la prevención de la violencia de género. Por ello es el aspecto de la Ley que centró nuestra exploración. Y surgía una primera cuestión: ¿hasta qué punto el profesorado podía tener un papel directo en la prevención de la violencia de género? La revisión de investigaciones con la que iniciamos la nuestra apuntaba en dos direcciones la respuesta a la pregunta anterior.

Por una parte *la visibilidad y la conciencia de las diferentes formas que puede adoptar la violencia de género*. En efecto, numerosos estudios internacionales y algunas investigaciones más recientes llevadas a cabo en nuestro país nos impedían partir de la hipótesis de que los y las estudiantes universitarias tuvieran clara conciencia del alcance de dicha violencia. Entre las primeras destacamos la investigación de Linda Kalof, Kimberly K. Eby, Jennifer L. Matheson y Rob J. Kroska (2001) sobre una muestra de 525 estudiantes universitarios/as. De estas personas, 154 experimentaron uno de los 16 incidentes calificados como acoso sexual ejercido por un profesor, pero sólo 14 de ellas respondieron afirmativamente a la pregunta *¿Has sido acosada sexualmente alguna vez por un profesor de la Universidad?* Esta investigación constataba que las mujeres tienden a estar socializadas en confiar en la autoridad, en creer en la buena voluntad del profesorado, no identificando como acoso sexual incidentes calificados como tales. En consecuencia, una de las primeras acciones a realizar con las futuras profesoras y profesores es precisamente su sensibilización para identificar, ya en primera persona, todas las formas de acoso y violencia de género.

Unos resultados equiparables nos los proporciona el primer estudio realizado en España sobre violencia de género en las universidades dirigido por Rosa Valls. De las encuestas pasadas a 1.083 estudiantes de ambos sexos se pudo deducir que entre un 20 y un 30% de encuestados/as no consideran violencia de género muchos comportamientos relacionados con la dominación y el control cuando no van acompañados de violencia explícita (VALLS, 2005-2008). En consecuencia debemos considerar que es urgente en nuestro país un trabajo de concienciación

1. Proyecto financiado por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), dentro del Plan Nacional I+D+I, Ref. 131/07, coordinado desde CREA-Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universitat de Barcelona.

entre la población universitaria para contrarrestar las inercias sociales y culturales que impiden identificar la violencia de género en todas sus manifestaciones.

Pero por otra parte, el papel del profesorado en su prevención resulta crucial, como también nos confirmaban las investigaciones revisadas. De hecho es el profesorado quien está en contacto directo y permanente con niños, niñas y adolescentes, en mayor proporción que cualquier otro profesional. Y es por ello que *maestras y maestros, así como el profesorado de secundaria, se encuentran en una situación privilegiada para detectar precozmente la violencia que sufren las mujeres en el ámbito familiar y la que sufren sus hijos e hijas* (GÓMEZ, 2004; BAGINSKY y MacPHERSON, 2005; GOLDMAN, 2005; GOLDMAN, 2007; VALLS *et al.*, 2008; OLIVER *et al.*, 2009).

En este artículo vamos a centrarnos en el papel del profesorado en la detección y prevención de la violencia en el ámbito familiar y las necesidades de formación que se derivan de ello. Analizaremos las barreras que aún hemos de sortear para que el profesorado disponga de la formación necesaria para adoptar dicha tarea. Pero tratándose de una tarea compartida que requiere mucha coordinación analizaremos en la segunda parte la responsabilidad desde otros ámbitos profesionales y comunitarios, para terminar, a modo de conclusión, con una serie de propuestas surgidas de la investigación que da lugar a este artículo.

Evidencias científicas y orientaciones para responder al maltrato infantil

Detección y prevención de la violencia de género en el ámbito familiar

El profesorado juega un papel clave en la prevención y detección de la violencia infantil (BAGINSKY y MacPHERSON, 2005; GOLDMAN, 2007; HAESELER, 2006a; O'TOOLE *et al.*, 1999; SKINNER, 1999; WOLFE, 1999). El profesorado es uno de los profesionales que pasan más tiempo con la población infantil y adolescente, siendo los centros educativos espacios fundamentales para la socialización –aunque no el único–. Este espacio escolar puede convertirse en un espacio público donde garantizar un marco de seguridad para alumnado víctima de violencia (WEIS, MARUSZA y FINE, 1998).

Pero además, la revisión de la literatura científica internacional nos indica que existe una alta correlación entre el maltrato infantil y hacia las mujeres en el ámbito familiar. En consecuencia, muchas de las investigaciones en esta materia inciden en la *necesidad de que el profesorado esté formado para ser capaz de prevenir y*

detectar precozmente la violencia que sufren las mujeres y sus los hijos e hijas de éstas, para que de esta manera sean capaces de protegerlos (BAGINSKY, 2000; GOLDMAN, 2005; GÓMEZ 2004; OLIVER, SOLER y FLECHA, 2009; VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008).

Barreras para detectar y prevenir la violencia en el ámbito familiar

Y entonces, si el profesorado es el profesional que mantiene un contacto más prolongado con los niños/as, ¿qué dificulta la intervención en la detección y prevención de la violencia? Es importante identificar las barreras que dificultan que el profesorado detecte y prevenga la violencia en el ámbito familiar (GOLDMAN, 2007). La formación ha de poder dar respuesta a ello. En este sentido, desde la revisión de la literatura científica se ha recogido orientaciones para un diseño de calidad de la formación inicial del profesorado.

Debido a que el profesorado *no recibe una formación específica* en este ámbito (SAATHOFF y STOFFEL, 1999), la detección habitualmente se basa en mitos. Por ejemplo, se sigue sosteniendo, a pesar de que las evidencias científicas lo desmienten, que el riesgo de un niño/a a sufrir abusos sexuales se produce con mayor frecuencia entre las clases bajas (SKINNER, 1999). Por otro lado, el profesorado *siente inseguridad y confusión* sobre el procedimiento a seguir ante un caso sospechoso, o incluso tiene dudas sobre su responsabilidad ante la situación (AKANDE, 2001). Ello viene agravado por la *falta de una mayor concreción en la legislación sobre las acciones concretas* a seguir en los centros escolares. La consecuencia es que algunos profesionales de la educación se inhiben de intervenir, con el consiguiente aumento de la vulnerabilidad de estos colectivos (BAGINSKY, 2000; SVENSSON y JANSON, 2008).

Así, el problema no reside únicamente en la detección sino en la propia intervención (WEBSTER *et al.*, 2005). La literatura científica revela diferentes estrategias desarrolladas que silencian el problema. Una de ellas es por ejemplo minimizar el sufrimiento de la víctima de violencia doméstica (SVENSSON *et al.*, 2008) o normalizar situaciones de abuso entre niños/as (OLIVER *et al.*, 2009). Otra de las justificaciones para no intervenir es que no se estimaba que la situación del niño o niña fuera lo suficientemente grave. O incluso se indica preocupación ante las posibles represalias de las familias (SVENSSON *et al.*, 2008).

Debemos, por tanto, tomar en seriamente en consideración el “código de silencio” sobre la violencia doméstica, el maltrato y el abuso infantil que existe en algunas escuelas, por el cual se invisibiliza este hecho. Ello refuerza desde la escuela el silencio en el que se han socializado en sus hogares los niños, las niñas y los y

las adolescentes, y aprenden a no hablarlo (OLIVER *et al.*, 2009). En definitiva, la falta de formación en la detección e intervención, así como el desconocimiento de la responsabilidad profesional, perpetúa todo este abanico de incertidumbres que acaba dificultando que el profesorado pueda proteger de manera efectiva a los niños y las niñas (BAGINSKY *et al.*, 2005; SVENSSON *et al.*, 2008).

Orientaciones para el diseño de la formación

Aún hay pocas investigaciones que den datos sobre cómo se debe llevar a cabo esta formación. Sin embargo, algunos estudios como por ejemplo el de Baginsky (2000) en el Reino Unido o Goldman (2007) en la universidad australiana, han identificado ciertas orientaciones para garantizar una formación de calidad en prevención y detección de todo tipo de violencia en el ámbito familiar.

- a. Obligación y responsabilidad de informar e intervenir. Superar las inseguridades y justificaciones del profesorado.

En primer lugar, se incide en el hecho que hay que transmitir en la formación la obligatoriedad y la responsabilidad ética de informar e intervenir ante cualquier situación de abuso o problemas en el entorno doméstico que detecten o sospechen, siguiendo los esquemas que garantizan la privacidad y la confidencialidad (HAESELER, 2006b).

Así por ejemplo, en el estado de New York dentro de la política del Departamento de Educación llamada *School Safety*² (GOLDMAN, 2007) desde el año 2001, y de acuerdo con el punto 6507 (3) (a) de la *Education Law*³, se exige que el futuro profesorado reciba formación donde se incorpore contenido sobre los indicadores físicos y de comportamiento de esta problemática, sobre la obligatoriedad de denunciar y las implicaciones de la intervención.

- b. Conocer la legislación, protocolos de detección y los factores de riesgo.

Se manifiesta la importancia de que estén disponibles definiciones oficiales y claras de maltrato infantil (O'TOOLE *et al.*, 1999) y que el profesorado conozca la legislación relacionada con la temática (GOLDMAN, 2007). No obstante, no sólo hay que conocer los protocolos existentes sino que diversos autores (AKANDE, 2001; HAESELER, 2006a) recomiendan la necesidad de crear un protocolo que unifique criterios para facilitar la definición e identificación del abuso o maltrato.

2. <http://www.emsc.nysed.gov/sss/SAVE/>

3. <http://www.nysl.nysed.gov/libdev/excerpts/edn6507.htm>

c. Evaluación de materiales para la formación.

Baginsky y MacPherson (2005) proponen para la elaboración de materiales, la implicación de un amplio abanico de agentes y profesionales para responder a las necesidades. Así por ejemplo, tal y como indican los autores, en la evaluación realizada sobre el *Child protection in initial training tutor pack* algunos de los aspectos que remarcó el estudiantado son: la necesidad de vincularlo con la realidad y trabajar conjuntamente con los centros educativos; incluir una aproximación transversal a lo largo de toda la formación inicial del profesorado que contribuya a que superen sentirse inseguros de actuar inadecuadamente en el caso de encontrarse con una situación de abuso hacia un niño o una niña. Haeseler hace referencia a la importancia de la formación del profesorado y a la formación de las familias (2006a).

d. Formación en competencias interdisciplinares y de equipo con todos los agentes implicados.

La formación debería contribuir a la adquisición de habilidades necesarias para poder llevar a cabo un trabajo en red efectivo (BAGINSKY, 2000). Por lo tanto, se requieren competencias transversales para trabajar en equipo y de forma interdisciplinar entre diferentes agentes de la comunidad educativa para multiplicar la efectividad de los servicios y recursos (HAESELER, 2006a). Akande (2001) propone la creación de una comisión permanente mixta en los centros educativos compuesta por familiares, profesorado, personal de administración, especialistas, orientadores/as que tengan la función de actualizar la política del centro respecto al abuso infantil y la planificación de programas en el currículum escolar y la vida familiar sobre educación en la infancia (AKANDE, 2001; VALLS, 2005).

e. Impacto en el desarrollo social, emocional y académico.

Las situaciones de violencia en el ámbito familiar (violencia de género, maltrato y abuso infantil) que los niños y las niñas viven en su entorno doméstico pueden afectar directamente en su desarrollo social, emocional y académico. En ocasiones, dejan de asistir a la escuela y es común que finjan enfermedades para poder quedarse en casa y proteger a la madre, o simplemente pueden enfermar como somatización del miedo y la preocupación. Cuando asisten a la escuela pueden tener problemas de concentración (WEIS *et al.*, 1998). Para acelerar el posible retraso que pueden sufrir estos niños y niñas en su desarrollo académico y emocional y mejorar sus resultados académicos, Haeseler (2006b) recomienda al profesorado que realicen con una amplia variedad de actividades de alfabetización y lectura, acelerando el aprendizaje.

f. Socialización de la infancia y la adolescencia en la violencia de género.

Un elemento fundamental que debe introducirse en la formación inicial del profesorado, es la socialización que la infancia y adolescencia pueden tener en torno a la atracción hacia la violencia. Esta socialización no sólo se da en el seno de la familia sino en todos aquellos espacios donde el alumnado se socializa e interactúa con otros agentes (escuela, calle, grupo de iguales y medios de comunicación). Padrós (2007) y Valls, Puigvert y Duque (2008), partiendo del trabajo científico sobre teorías del amor iniciado por Jesús Gómez (2004), analizan los modelos de atractivo de los y de las adolescentes e identifican que se produce una relación entre el atractivo con la violencia. En este sentido, debido a que una parte de este aprendizaje se realiza en las escuelas, Wolfe (1999) insiste en la oportunidad que tiene el profesorado de potenciar la reflexión crítica y actitudes que superen ese tipo de comportamientos, fomentando maneras saludables de crear relaciones íntimas y deshaciendo mitos sobre la violencia en las relaciones.

Responsabilidad comunitaria educativa

La violencia doméstica es un problema social y comunitario, por lo que son todos los miembros de la comunidad los que han de implicarse para su prevención, niños y niñas, adolescentes, padres, madres y otros miembros de la comunidad. Como veremos (OLIVER *et al.*, 2009), algunos centros educativos ya están impulsando un modelo de *trabajo comunitario y dialógico para la prevención de la violencia de género*.

Observamos la existencia de una investigación abundante sobre detección y prevención de esta violencia desde ámbitos como la salud y los servicios sociales. No obstante, tal y como señalan Pulido y Gupta (2002), a pesar de existir una relación entre violencia infantil y hacia las mujeres, los profesionales de la salud a menudo lo han abordado de forma independiente. Por ejemplo los y las pediatras, que han recibido una formación específica para detectar el maltrato infantil, no creen que la salud de las madres sea su responsabilidad. Las investigaciones proponen abordar estos dos aspectos de forma conjunta sobre el marco general de la violencia familiar. McGuigan y Pratt (2001) insisten en que se debe intervenir de manera rápida cuando hay violencia doméstica en familias con niños y niñas pequeñas y, por ello, es necesario un esfuerzo conjunto de los servicios de protección a la infancia y de atención a las mujeres maltratadas.

La vinculación entre violencia de género y maltrato infantil hace que una buena intervención para mejorar la situación de las mujeres mejore indirectamente la de sus hijos e hijas, y a la inversa. En este sentido, se tiene que ofrecer a los diferentes

profesionales implicados (educación, salud, etc.) formación sobre violencia dotándoles de herramientas que permitan la prevención y detección precoz. A pesar de que *se acostumbran a mantener por separado* (PULIDO y GUPTA, 2002). Las investigaciones también remarcan la necesidad de disponer de directrices y protocolos claros que permitan una identificación conjunta de los casos de violencia de género y maltrato infantil (CULROSS, 1999; SALCIDO, WEITHORN y BEHRMAN, 1999); de abordar la problemática de manera interdisciplinar (CHAMPION *et al.*, 2003); de la aprobación de leyes específicas sobre la temática dentro del ámbito del derecho familiar (SALCIDO *et al.*, 1999); y de fondos de financiación públicos estables y unos buenos sistemas de evaluación (SALCIDO *et al.*, 1999).

Sin duda el carácter multidimensional de la violencia de género hace que, como nos indican Salcido y colaboradores (1999), sea *necesario unificar una serie de criterios generales en la formación y detección para hacerlos comunes en diferentes áreas* (atención a la salud, bienestar infantil, salud mental, organismos policiales y tribunales, programas de violencia de género, educación, etc.). Esto permitirá que estas intervenciones no lleguen sólo a un pequeño número de niños y niñas víctimas de la violencia como hasta ahora, sino también a las madres o mujeres del núcleo doméstico que puedan estar sufriendo violencia de género. Actualmente, la falta de criterios comunes dificulta la evaluación de los programas existentes y no favorece que se implementen y extiendan las prácticas con los mejores resultados. Para ello es necesario *profundizar en la investigación con el objetivo de mejorar los programas existentes para identificar los efectos de la violencia sobre la crianza*.

Si bien son diversas las disciplinas que intervienen en la prevención, detección e intervención de la violencia doméstica, en todas ellas es importante la formación inicial, formación continuada y espacios de trabajo conjunto, de intercambio y apoyo ya que las situaciones son tan complejas que ningún profesional por sí mismo es capaz de abordarlas. Es necesaria una perspectiva interdisciplinar y la colaboración de diferentes agentes para realizar un abordaje global y no atomizado de esta problemática. Diversos autores también han remarcado la *necesidad de una formación interdisciplinar y la colaboración de diferentes agentes* (CHAMPION *et al.*, 2003). En este sentido, los autores destacan la experiencia del Centro Nacional de *Child Abuse & Neglect* (en los Estados Unidos) en el que se ofrecen programas interdisciplinarios de formación a universidades, con el objetivo de facilitar las interacciones entre profesionales de diferentes áreas (psicología, trabajo social, medicina, derecho, educación) por un trabajo coordinado. Otros autores como Pulido y Gupta (2002) plantean la necesidad de una mayor coordinación y formación entre policía, fiscales y trabajadores de servicios de protección a la infancia para mejorar la protección a la familia. Culross (1999) también añade en

esta dimensión, la necesidad de incluir la propia comunidad en la detección y así dar respuesta a las necesidades médicas de madres e hijos e hijas.

La formación y la coordinación son temas centrales para mejorar la protección a la familia. Así por ejemplo, en relación a los especialistas en infancia, el hecho de pasar a centrarse únicamente en la protección de la infancia a la protección de todo el núcleo familiar, ha favorecido la detección de la violencia doméstica desde los Centros de Protección a la Infancia. El hecho de considerar todas las modalidades de violencia que pueden afectar a los niños y las niñas pueden ayudar a descubrir casos de violencia de género (PULIDO y GUPTA, 2002). La falta de coordinación impide la realización de una mirada holística provocando, en muchos casos, respuestas parciales con el consiguiente perjuicio para los afectados y el lógico malestar y desgaste profesional.

A pesar de las carencias se están produciendo avances tanto desde los profesionales de la salud como desde los especialistas en protección a la infancia. Por lo que se refiere a los profesionales del ámbito sanitario, Culross (1999) apunta a un cambio en los últimos años. El sistema de atención médica se ha vuelto más sensible, pero es necesario todavía un esfuerzo constante de educación y formación en colaboración con otras instituciones y la comunidad.

Conclusiones

Nuestra propia investigación así como la literatura científica revisada nos permiten llegar a determinadas conclusiones, algunas en forma de constatación pero otras en forma de propuestas fundamentadas sobre la formación del profesorado en la prevención y detección precoz de la violencia de género.

En primer lugar cabe constatar que compartimos con los países de nuestro entorno problemas como la escasa formación del profesorado en lo que a la violencia de género se refiere. Quizás como consecuencia de ello compartimos también la paradoja de que aún hallándose los profesionales de la educación en una situación privilegiada de contacto cotidiano y cercano con niños, niñas y adolescentes, son quienes menos identifican o denuncian dichas situaciones de violencia en comparación con los profesionales de otros ámbitos, como el sanitario y de la asistencia social. A este estado de cosas contribuye una reglamentación demasiado ambigua que genera inseguridad en el profesorado ante este tipo de hechos, su inhibición y con ella la invisibilidad de estos fenómenos.

Es verdad que compartimos estas problemáticas con los países de nuestro entorno, pero hay un elemento diferencial que juega en nuestra contra: la escasa

atención dada a este tema en los ámbitos educativos (desde la Universidad hasta el Jardín de Infancia) que se refleja a su vez en la escasa investigación disponible sobre la situación de nuestro país. Por todo ello consideramos estar en condiciones de articular nuestra conclusión en tres direcciones: *la investigación [1], la formación [2] y las prácticas educativas [3]*.

[1] *Investigación*. A pesar de la existencia de investigaciones como las que aquí hemos reseñado, nuestro país carece de la suficiente investigación sobre la detección y la prevención de la violencia de género en y desde los centros educativos, tanto en los niveles obligatorios como en los postobligatorios y sobre las experiencias que permiten prevenir y tratar con éxito dichas situaciones. Para ser congruente y socialmente efectiva, esta investigación debe contemplar también la detección de la violencia de género dentro de las propias instituciones educativas. Nuestras universidades llegan con mucho retraso a esta tarea en relación con las mejores universidades del mundo.

[2] *Formación*. No podemos presumir que los y las estudiantes de nuestras universidades tengan una idea clara del alcance de la violencia de género y sus diferentes manifestaciones. El alumnado que se forma en las facultades de educación por su papel en la prevención y detección precoz de la violencia de género, debe contar con una formación que le permita ser proactivo/a en este tema en su desempeño profesional. Las facultades de educación, como indica la ley contra la violencia de género, deben ser proactivas en esta tarea. La literatura científica aporta evidencias que recomiendan establecer asignaturas específicas dedicadas al tema u organismos que velen por la presencia de dichos contenidos en los currícula que sigue el estudiantado.

[3] *Prácticas educativas*. Por lo que se refiere a la formación del profesorado no podemos olvidar que nos situamos ante una temática que durante décadas ha permanecido invisibilizada y que en la actualidad aún persisten grados de tolerancia social y mitos que constituyen una barrera para nuestras posibilidades de intervención. Para romper con estas resistencias no son suficientes las buenas intenciones ni incluso la formación: resulta imprescindible la elaboración de protocolos de actuación concretos, conocidos y aplicados por el profesorado y coordinados con el resto de agentes, principalmente de los ámbitos social, sanitario, judicial y policial que intervienen en estas situaciones. Disponemos de algunas muestras de este tipo de protocolos (Observatorio-Infancia, 2006; Síndic de Greuges, 2006; Gob-Cantabria, 2011), pero lo cierto es que son poco abordados en la formación del profesorado y no han arraigado en el funcionamiento regular de la mayoría de los centros educativos.

Dicha coordinación es un segundo aspecto de las prácticas que queremos resaltar. Para que el profesorado se sienta seguro en la prevención e identificación precoz de la violencia de género es necesario que el resto de agentes sociales y comunitarios se encuentren coordinados para dicho tipo de actuaciones⁴.

Esta formación debe ir eliminando las improvisaciones, a veces tan bienintencionadas como contraproducentes. Por ejemplo, sabemos que la alumna o el alumno que vive situaciones de violencia doméstica tiene a menudo “comprensibles” dificultades de aprendizaje, falta de concentración, ausencias poco justificadas del centro, etc. A menudo, consciente de su problemática familiar, el profesorado tiende a ser “comprensible” y poco exigente con su desempeño académico. Esta actitud resulta contraproducente si es vivida por el alumno como un “abandono académico”, sobre todo si interioriza que no vale la pena esforzarse pues no sirve para los estudios. El verdadero apoyo afectivo que puede proporcionar el profesorado viene muchas veces de la mano de las expectativas académicas y del apoyo que ofrece al alumno comprometiéndose con su proceso de aprendizaje. El verdadero aprendizaje va parejo con el desarrollo emocional.

Otro aspecto son elementos organizativos, donde emerge la necesidad de una implicación comunitaria y la existencia de profesionales que dinamicen las actuaciones y procesos de formación requeridos.

La escuela, junto con la familia, es un espacio de socialización clave. Se ha señalado también la importancia de atender a este aspecto, contrarrestando la *socialización en la violencia* de género tan presente en nuestro entorno social, y muy particularmente en los modelos de masculinidad. Los centros educativos, ya desde educación infantil y primaria, pero especialmente en educación secundaria, pueden ejercer una importante función preventiva de este tipo de violencias abordando los modelos que tan claramente identificó el profesor Jesús Gómez (GÓMEZ, 2004).

Iniciábamos este artículo haciendo referencia a un luctuoso acontecimiento de violencia de género reconociendo que no nos hallábamos ante un caso aislado, sino ante un problema social de máxima importancia en nuestro país. Con este artículo hemos tratado de poner de manifiesto la importancia de que el profesorado cuente con la formación adecuada para actuar en la prevención y detección precoz de estas situaciones de violencia. Lo hemos hecho desde el convencimiento de

4. En este punto podría resultar de interés la experiencia desarrollada en Cataluña mediante los “Plans d’Entorn” que agrupan a los diferentes servicios presentes en una zona, coordinados desde los propios servicios educativos (GENCAT, 2011).

que ello incrementará la calidad educativa de nuestros centros y el bienestar del alumnado y de las familias sometidas a estas situaciones de estrés social.

Referencias bibliográficas

- AKANDE, A. (2001). "Child abuse: Focus on a team approach for school teachers and counsellors". *Early Child Development and Care*, 169(1), 69-84.
- BAGINSKY, M. (2000). "Training teachers in child protection". *Child Abuse Review*, 9 (1), 74-81.
- BAGINSKY, M. y MacPHERSON, P. (2005). "Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach". *Child Abuse Review*, 14(5), 317-330.
- CHAMPION, K.M., SHIPMAN, B.L., HENSLEY, L. y HOWE, A.C. (2003). "Child maltreatment training in doctoral programs in clinical, counseling, and school psychology: Where do we go from here?" *Child Maltreatment*, 8, 211-217.
- CULROSS, P. (1999). "Health Care system responses to children exposed to domestic violence". *The Future of Children*, 9 (3).
- ERGONEN, A.T.; SALACIN, S.; KARADEMIR, S. y BERNA, Y. (2007). "A domestic violence course for medical students: A study on its effectiveness". *Journal of Family Violence*, 22 (6).
- GENCAT (2011). *Los planes educativos de entorno*. Barcelona, Dpt. Ensenyament: 31.
- GOB-CANTABRIA (2011). *Detección y notificación de situaciones de desprotección infantil desde el sistema educativo*. Santander, Dirección General de Políticas Sociales: 65.
- GOLDMAN, J.D.G. (2005). "Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: An exploratory study of surface and deep learning". *Sexuality, Society and Learning*, 5(1), 79-92.
- GOLDMAN, J.D.G. (2007). "Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting". *International Journal of Educational Research*, 46(6), 534-540.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona, El Roure.
- HAESLER, L. A. (2006a). "Children of abuse and school discourse: Implications for teachers and administration". *Education*, 126(3), 534-540.

- HAESLER, L. A. (2006b). "Promoting literacy learning for children of abuse: Strategies for elementary school teachers". *Reading Improvement*, 4(3), 136-142.
- KALOF, L.; EBY, K.K.; MATHESON, J. y KROSKA, R. (2001). "The influence of race and gender on student self-reports of sexual harassment by college professors". *Gender & Society*, 15(2), 282-302.
- McCALLUM, S. (2001). "Nonoffending mothers: An exploratory study of mothers whose partners sexually assaulted their children". *Violence Against Women*, 7, 315-334.
- MCGUIGAN, W. M. y PRATT, C.C. (2001). "The predictive impact of domestic violence on three types of child maltreatment". *Child Abuse & Neglect*, 25, 869-883.
- OBSERVATORIO-INFANCIA (2006). *Maltrato infantil: Detección, notificación y registro de casos*. MTAS. Madrid, Subdirección Gral de Información Administrativa y Publicaciones: 89.
- OLIVER, E.; SOLER, M. y FLECHA, R. (2009). "Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain". *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), 207-218.
- O'TOOLE, R.; WEBSTER, S.W.; O'TOOLE, A.W. y LUCAL, B. (1999). "Teacher's recognition and reporting of child abuse: A factorial survey". *Child Abuse & Neglect*, 23 (11), 1083-1101.
- PADRÓS, M. (2007). *Models d'atracció dels i de les adolescents. Contribucions des de la socialització preventiva de la violència de gènere*. Institut Català de la Dona.
- PULIDO, M. y GUPTA, D. (2002). "Protecting the child and the family: integrating domestic violence screening into a child advocacy center". *Violence Against Women*, 8, 917-933.
- SALCIDO, L.; WEITHORN, L. y BEHRMAN, R. (1999). "Domestic violence and children: analysis and recommendations". *The Future of Children*, 9 (3).
- SAATHOFF, A.J. y STOFFEL, E.A. (1999). "The evolution of community-based domestic violence services". *The Future of Children*, 9(3), 97-110.
- SÍNDIC-GREUGES (2006). *Protocol Marc d'Actuacions en Casos d'Abusos Sexuals i altres Maltractaments Greus a Menors*. Barcelona, Sindicatura de Greuges de Catalunya: 15.
- SKINNER, J. (1999). "Teachers coping with sexual abuse segues". *Educational Research*, 41 (3).

- SVENSSON, B. y JANSON, S. (2008). "Suspected child maltreatment: Preeschool staff in a conflict of loyalty". *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31.
- VALLS, R. (2005-2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Barcelona, Instituto de la Mujer - Plan Nacional I+D.
- VALLS, R. (2005). *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Institut Català de les Dones: Generalitat de Catalunya.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). "Gender violence amongst teenagers: Socialization and prevention". *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
- WEBSTER, S. W., O'TOOLE, R., O'TOOLE, A. W. y LUCAL, B. (2005). "Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion". *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 29(11), 1281-1296.
- WEIS, L.; MARUSZA, J. y FINE, M. (1998). "Out of cupboards: Kids, domestic violence, and schools". *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), 53-73.
- WOLFE, D.A. (1999). "Emerging strategies in the prevention of domestic violence". *The Future of Children*, 9 (3), 133-144.

Luces y sombras en la formación sobre prevención y violencia de género. Valoración y percepción del profesorado, estudiantado y movimientos sociales

Marta CAPLLONCH BUJOSA
Rosa M. ALEGRE BENERIA
María Dolores PÉREZ GRANDE

Correspondencia

Marta Capllonch Bujosa
Facultat de Formació del Professorat
Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171 - 08035
Barcelona
Tel.: 93.403.51.41

Rosa M. Alegre Beneria
Facultad de Pedagogía
Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171 - 08035
Barcelona
Tel.: 93.403.49.34

María Dolores Pérez Grande
Facultad de Educación
Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas 169 - 37008
Salamanca
Tel.: 92.329.46.30

E-mails:
mcapllonch@ub.edu
ralegre@ub.edu
dpg@usal.es

Recibido: 15/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

A través del trabajo de campo realizado con estudiantado, profesorado de Facultades de Formación del Profesorado de diferentes universidades españolas y agentes sociales se han identificado las barreras que impiden la implementación de estrategias orientadas al aprendizaje de conocimientos y habilidades para la prevención y detección precoz de la violencia de género en la formación del futuro profesorado; así como también se han identificado experiencias que han superado estas barreras. Se recogen las percepciones acerca de las realidades que se viven en los centros educativos respecto a los casos de violencia de género y las opiniones sobre una formación de calidad en este tema.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, prevención, detección, violencia de género.

Lights and shadows in teacher training on prevention and gender violence. The views and perceptions of lectures, students and social agents

ABSTRACT

Through fieldwork carried out with students, lecturers from Teacher Training Departments from various Spanish universities and social agents, we explore the barriers that hinder the

implementation of strategies for future teachers to acquire the knowledge and skills necessary for the prevention and early detection of gender violence in schools. We also identify experiences that contribute to overcoming these barriers. Finally, we look at the stakeholders' perceptions of the realities lived in schools regarding gender violence and their views on quality training in this issue.

KEY WORDS: Teacher training, prevention, detection, gender violence.

Introducción

El presente artículo muestra los resultados obtenidos en el trabajo de campo del proyecto de investigación sobre la Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado¹ que presentamos en dos partes. En la primera se presenta el marco de la investigación: los objetivos, la metodología utilizada y la necesidad de una formación inicial específica entre el profesorado; en la segunda presentamos la percepción de diferentes agentes (movimientos sociales, profesorado de centros de infantil, primaria y secundaria en activo, y profesorado y estudiantado de facultades de formación del profesorado) sobre dicha formación.

1. Objetivos y metodología del trabajo de campo

Los objetivos del trabajo de campo son dos. A saber:

- a) Recoger las demandas e iniciativas de los movimientos sociales contra la violencia de género en relación a las medidas de prevención, así como analizar la valoración y la percepción del impacto de las actividades, prácticas y experiencias de Formación inicial del Profesorado que se desarrollan en nuestro país dirigidas al aprendizaje de los conocimientos y habilidades para la prevención y la detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar, de las propias personas implicadas (profesorado docente universitario, estudiantado y profesorado en activo en centros educativos).
- b) Identificar la dimensión excluyente y transformadora en la implementación de las medidas (asignaturas específicas).
- c) A través del análisis cualitativo/comunicativo se han estudiado las dimensiones transformadoras y excluyentes respecto a la implementación de medidas en la formación inicial del profesorado orientadas al aprendizaje de conocimientos

1. Plan Nacional I+D+I (2004-2007). Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer.

y habilidades para la prevención y detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar.

Por un lado, la dimensión exclusora hace referencia a las barreras que impiden la implementación de medidas (asignaturas) en la formación inicial del profesorado, orientadas al aprendizaje de conocimientos y habilidades para la prevención y detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar. Por el otro, la dimensión transformadora muestra las formas de superar tales barreras, que permitirían la implementación de medidas (asignaturas) en la formación inicial del profesorado, orientadas al aprendizaje de conocimientos y habilidades para la prevención y detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar.

Este análisis es posible gracias a la perspectiva metodológica de orientación comunicativa crítica del proyecto (GÓMEZ ALONSO, LATORRE, GARCÍA AROCA y FLECHA, 2006). Esta metodología tiene el reconocimiento de la comunidad científica internacional, y se viene desarrollando con éxito en diferentes proyectos del Plan Nacional I+D+I y del Programa Marco de Investigación Europea coordinados por CREA². La metodología comunicativa crítica propone superar el desnivel metodológicamente relevante entre los sujetos investigadores e investigados generando conocimiento a través de la creación de un diálogo intersubjetivo. Este enfoque se centra en interpretaciones sobre la realidad que se llevan a cabo analizándolas en función de la validez de las argumentaciones (del investigador o investigadora y de la persona investigada) y no de las posiciones de poder y/o estatus.

La metodología comunicativa crítica utiliza cualquier técnica de recogida de información, tanto cualitativa como cuantitativa, con la condición de que se aplique desde la perspectiva comunicativa y no instrumental. En este artículo se presentan los resultados obtenidos a través de tres de las técnicas de recogida de información cualitativa llevadas a cabo en cinco universidades de tres comunidades autónomas³, a saber: las entrevistas en profundidad al profesorado, los relatos comunicativos de vida cotidiana al alumnado, y los grupos de discusión comunicativos entre miembros de entidades de movimientos sociales y profesorado.

Se han desarrollado nueve entrevistas en profundidad: seis a profesorado seleccionado por su sensibilidad en relación al tema, y tres a responsables de la gestión académica del centro (decanos o decanas). Estas entrevistas representan

-
2. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades.
 3. Con objeto de respetar la confidencialidad y el anonimato de las personas que han participado no sólo no se señalan sus nombres sino que tampoco se identifican los nombres de las universidades, ni de las entidades y los centros educativos.

el punto de vista del sistema universitario a través de la voz del profesorado y de personas con responsabilidad de gestión en la universidad. También se han realizado seis relatos comunicativos de vida cotidiana al alumnado de Formación de Profesorado. Los relatos comunicativos de vida cotidiana, a diferencia del relato de vida tradicional, constituyen un proceso cooperativo entre las dos personas, con el objetivo de llegar a un entendimiento. Estos relatos del alumnado representan el punto de vista del mundo de la vida en relación a cómo viven y perciben el tema objeto de estudio. Asimismo se han llevado a cabo cuatro grupos de discusión comunicativa con profesorado en activo de educación infantil, primaria y secundaria y con personas implicadas en entidades que trabajan para la prevención de la violencia de género. El objetivo era captar su percepción y valoración de la necesidad de incluir formación en prevención y detección precoz de la violencia de género en la formación universitaria de las futuras personas profesionales de la educación.

2. Necesidad de formación del profesorado en prevención y violencia de género

El profesorado es el profesional que más tiempo pasa con los y las niñas, por delante de otros y otras profesionales de servicios sociales y de salud, por ello puede tener más elementos para identificar y prevenir una situación de violencia. La comunidad científica internacional ha insistido en la importancia de la formación inicial del profesorado en protección a la infancia, maltrato infantil y en prevención y detección de todo tipo de violencia doméstica (BAGINSKY, 2000; BAGINSKY y MacPHERSON, 2005; GOLDMAN, 2005, 2007; GÓMEZ ALONSO, 2004; O'TOOLE, WEBSTER, O'TOOLE y LUCAL, 1999; OLIVER, SOLER y FLECHA, 2009; SAATHOFF y STOFFEL, 1999; SKINNER, 1999; VALLS, 2008-2009; VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008).

En el análisis de la información del trabajo de campo, se ha observado que tanto el profesorado de centros educativos de primaria y secundaria como las personas participantes en asociaciones que trabajan para la erradicación y prevención de la violencia de género, inciden en la importancia de esta formación:

Que en la mano del profesorado recae todo este peso, y con razón, al estar muchas horas al día con el alumnado y en directa relación con ellos. Por tanto, directamente nos corresponde a los maestros y maestras saber identificar este tipo de problemas e intentar solventarlos. Aunque no siempre es fácil, ya que tienes que implicarte demasiado con un aspecto familiar que queda ajeno a ti ya que realmente no lo conoces, al principio sólo intuyes, y

por mucha relación que se intente mantener con las familias no siempre sale la verdad a la luz, por eso es necesaria una buena formación del profesorado en este tipo de situaciones, para poder verlas, identificarlas y saber intervenir para intentar erradicarlas. (EM1: 14, 1)

En contraste con este reconocimiento del papel esencial del profesorado, las personas entrevistadas reconocen no estar preparadas para la prevención y la detección precoz de la violencia de género ni sobre cómo proceder si detectaran algún caso. Esta brecha hace aún más urgente implementarla en las universidades.

3. Valoración y percepción del profesorado, estudiantado y movimientos sociales sobre el aprendizaje de los conocimientos y habilidades para la prevención y detección precoz de la violencia de género

En el análisis de contenido de las diferentes técnicas de recogida de información expuesto anteriormente se han podido identificar siete categorías que exponemos a continuación:

3.1. Demandas para incluir formación específica sobre prevención y detección precoz de la violencia de género en la formación inicial del profesorado y de otras personas profesionales de la educación

Situándonos desde la perspectiva metodológica, se dio a conocer el contenido de dicha Ley a las personas participantes en el trabajo de campo y se detectó que, por parte del estudiantado se desconocía este artículo y la obligación que adquirirían las entidades académicas de tener en cuenta el tema para orientar el aprendizaje. Una parte del profesorado sí había oído el contenido de la Ley en términos generales y las personas con responsabilidad de gestión universitaria también sabían de su existencia pero sólo a nivel de conocimiento general. Sin embargo, las personas representantes de colectivos sociales que trabajaban para la prevención de la violencia de género conocían perfectamente el contenido de la Ley. Todos los participantes, tuvieran más o menos grado de conocimiento, y tuvieran más o menos compromiso relativo al rol que desempeñan, expresaron como necesario que se cumpliera el artículo 7, punto c) de la Ley. Así pues, la formación es demandada por todos los colectivos:

Teniendo en cuenta que estamos en el curso 2009-2010, del 2004 al 2009 se podría haber revisado los contenidos. Yo lo considero, quizá que empieza a ser un tema un poco urgente a tratar. (EM5: 31-34, 1)

El profesorado de infantil, primaria y secundaria y el estudiantado universitario, quieren tener más conocimientos para prevenir la violencia de género ya que les preocupa tanto a nivel personal como profesional; las personas que participan en movimientos sociales que trabajan para la erradicación y prevención de la violencia de género, piden además que se tenga en cuenta incluir la formación de forma obligatoria sobre prevención y detección precoz de la violencia de género en la formación inicial de las personas profesionales de la educación:

Yo creo que sí (que el estudiantado aceptaría bien esta formación). Yo creo que especialmente en magisterio sería muy bien recibido por la mayoría de las personas. Siempre existirían resistencias, siempre existirían personas que piensan que no toca... Pero estoy convencido de que una vez empezaran a adentrarse... un poquito en el conocimiento de lo que se podría ofrecer en esta formación y a descubrir un poquito de esa realidad que nos ocultan, y que nosotros mismos cerramos los ojos muchas veces... Creo que sería un éxito. (EH4: 13, 1)

También se destaca de manera importante, desde todos los colectivos, que se forme para poder llevar a cabo un trabajo interdisciplinar entre las personas profesionales que pueden intervenir en la detección, prevención y atención de la violencia de género, extrapolando la necesidad de dicha formación no solo al futuro profesorado sino a toda la formación universitaria en general y especialmente en las formaciones de periodismo, psicología, sociología, judicatura, medicina, enfermería, trabajo social, cuerpos de seguridad, entre otros:

Sí, en mi opinión debería incluirse en todas las carreras, ya que en todas se puede posteriormente opositar a profesor o profesora de alguna materia de secundaria o de primaria o la posibilidad de trabajar en centros educativos como por ejemplo en relaciones laborales como orientador de un centro, en ADE o Derecho o Biológicas y demás carreras pueden impartir materias, por lo que sería necesario que tuvieran relación con el tema de carácter al menos optativo para aquellos que quieran más tarde ejercer como maestros o maestras en algún centro. (EM1: 16, 7)

Desde los colectivos entrevistados se mostraba preocupación por el desinterés captado a poner en marcha el tema, pero también mostraban la esperanza de que una investigación como la presente influyera y propiciara cambios en las actitudes de los y las profesionales y de las y los cargos académicos:

Bueno, quería añadir una cosa, y es que la propia investigación es una forma de superar las barreras que nos encontramos para la formación del profesorado, a través de la investigación pues se está hablando con... me has comentado antes, con decanos, con profesorado, con alumnado y ese propio debate ya está abriendo reflexiones que no existían antes de la investigación. Para mí, yo concibo mucho la investigación como un ente, o como se diga, transformador, y esta misma llega en un momento súper importante en que se están elaborando muchos planes de estudio, llega para mí en un momento clave, y que, ya el diálogo que está abriendo y los resultados que está difundiendo la investigación, ya son por sí mismo transformadores y que generan reflexión. (PM3: 80)

3.2. Razones coyunturales o de idoneidad de la inclusión de esta formación

El proyecto incide en una época de reestructuración y cambio de las titulaciones universitarias. Por un lado, el estudiantado, profesorado universitario y personas con responsabilidades de gestión en las universidades destacan el momento como propicio para introducir cambios en los planes de estudios o los planes docentes de las asignaturas, pero por otro, también reconocen que aunque siendo una coyuntura óptima para hacer cambios se ha tenido poco en cuenta, y las nuevas titulaciones se han aprobado sin haber tenido en cuenta que cumplieran con unas modificaciones substanciales para trabajar el tema.

El colectivo del profesorado apuntaba al momento de evaluación de los grados como la instancia propicia para asegurar la implementación de materias o asignaturas concretas en las carreras universitarias que aseguraran la formación sobre prevención y detección de la violencia de género:

Ahora; el momento es ahora, porque ahora estamos reformando los planes de estudio. Hasta ahora todo lo que se ha hecho ha sido planificar cómo iban a ser estos nuevos planes de estudio. Ahora ya estamos implantándolos. Ahora es el momento de empezar a plantearse estas cuestiones; esta investigación es muy oportuna porque se hace, no sé si de manera intencional o no, pero se hace en el momento en que debe hacerse, que ahora es el momento donde vamos a implantar planes de estudio, no tenemos ninguna asignatura dedicada a esto. (DH2: 32, 1)

3.3. La universidad debe dar respuesta a los cambios sociales desde la ciencia y la humanidad

Desde las respuestas de todos los colectivos se lee una franca preocupación respecto a que la Universidad tome las riendas de su función teniendo en cuenta los cambios que se producen en la sociedad así como las nuevas problemáticas que afloran:

Sí. No sólo acerca de este tipo de educación preventiva, sino sobre cualquier otro tema que, por suerte o por desgracia, sea motivo de debate y preocupación en la sociedad actual, creo necesaria su inclusión dentro de, en este caso, las universidades españolas, puesto que, como futuras figuras docentes, debemos..., (duda) intentar educar de un modo significativo, orientando nuestra labor hacia aquellos temas de preocupación contemporánea que pueden o deben resultar de interés y utilidad a nuestro alumnado. (EH2: 5-6, 1)

Se destaca también la necesidad de evitar los prejuicios o las barreras en la detección y la prevención mediante una formación con una fuerte base científica y con conocimiento de trabajo en equipo, para llegar a reflexionar e intervenir, cuando proceda, desde todos los colectivos implicados en una misma situación.

M3. Jo volia comentar, a veure, respecte a la violència de gènere no sé si us heu trobat que moltes vegades es tendeix més a pensar en la relació aquesta de la violència de gènere i la immigració, sobre tot amb persones que són magrebines o persones que venen de Sud-Amèrica. (GP1: 17, 1)⁴

3.4. Ejemplos de la realidad de los centros educativos o de las relaciones afectivo-sexuales en adolescentes/jóvenes que constatan la necesidad de que el futuro profesorado esté formado en prevención y detección precoz de la violencia de género

El trabajo preventivo y de detección desde la escuela resulta crucial a la luz de los datos aportados por diversos organismos como el Observatorio Contra la Violencia de Género en España que recoge un alarmante descenso de la franja de edad de los agresores y de las víctimas. El estudio Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia y Juventud, llevado a cabo por el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España y la Universidad Complutense

4. Traducción: M3. Yo quería comentar, a ver, respecto a la violencia de género no sé si os habéis encontrado que muchas veces se presupone más relación entre violencia de género e inmigración, sobre todo con las personas que son del Magreb o personas que vienen de Sudamérica.

de Madrid (Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid, 2010), llega a la alarmante conclusión de que uno de cada tres adolescentes (32,1%) corre el riesgo de convertirse en maltratador; que el 4,9% de las adolescentes ya ha sido víctima de algún tipo de violencia física o psicológica por parte de algún chico; y que el 18,9% (una de cada cinco) podría ser maltratada en un futuro porque justifica el sexismo y la agresión como formas de enfrentarse a conflictos. Muchos de los chicos y chicas no reconocen determinadas actitudes como maltrato, por ejemplo decirle a la pareja que no vale nada, insultarla, hacerle sentir miedo o controlar sus relaciones y sus actividades. Además los medios de comunicación aportan con frecuencia ejemplos de menores y jóvenes que han asesinado, agredido sexualmente y violado a sus parejas, compañeras o chicas con las que habían tenido una relación esporádica. Son sucesos que obligan a plantearse muy seriamente la necesidad de trabajar la prevención de la violencia de género desde la educación y, específicamente, desde la escuela.

Las personas entrevistadas conocían ejemplos de casos graves fundamentalmente a través de los medios de comunicación, pero muchas habían vivido en los centros situaciones que implicaban violencia, aunque en ocasiones se encontraban inseguros/as acerca de lo que pasaba, y en otras no se atrevieron o no supieron cómo actuar. Todo ello lleva a la mayoría de las personas pertenecientes a los distintos colectivos entrevistados, a la conclusión de que resulta urgente la formación para reconocer cómo detectar y actuar en todos estos casos:

Todos los que tenemos relación con el mundo educativo, de vez en cuando vemos acciones, conductas, actitudes que si parecen denotar que aún existen rastros de esta violencia, quizás no expresados de su manera más virulenta, pero sí latente, véase bromitas entre chicos y chicas, o bromitas de los chicos a las chicas que son más que bromas, ofensas y cosas de este estilo. (DH2)

Una parte del profesorado admite tener miedo e incertidumbre sobre cómo intervenir ante un posible caso. No saben cuál puede ser la reacción, ante una posible denuncia, hacia ellos y ellas y hacia las familias, sienten confusión sobre los procedimientos a seguir o inseguridad sobre cuál es su responsabilidad (AKANDE, 2001). Algunos profesionales, ante las dudas, se inhiben de intervenir (BAGINSKY, 2000; SVENSSON & JANSON, 2008), dificultando la tarea de proteger de manera efectiva a los niños y las niñas (BAGINSKY y MacPHERSON, 2005; SVENSSON y JANSON, 2008), en algunos casos justificando que la situación del niño o la niña no fuera lo suficientemente grave (SVENSSON y JANSON, 2008) o normalizando actitudes de abuso entre los propios niños y niñas (OLIVER *et al.*, 2009).

M4. Bueno, yo a todos los centros que voy, en todos ha habido situaciones de violencia de género en los centros; en que incluso los tutores y tutoras conocen qué familias, y en qué familias se produce violencia. No hay actuación nada más que en algún caso que van pidiendo ayuda, en algunas situaciones donde alguna mujer ha acudido al centro como medida de seguridad, a protegerse en el propio centro porque el marido la estaba agrediendo, y ha sido su punto de salvación, y ¿qué ha hecho el colegio?, pues en este caso llamarme a mí diciendo “¿qué hago?”. Les respondo “llama a la policía”, y rápidamente llama a la policía. Les da miedo, no saben cómo intervenir, piensan que quedan... (duda), que se involucran demasiado en una historia y no... (vacila) no deben de meterse, entonces, si pueden sacarla fuera del colegio, mejor. (GMS2: 5, 6)

Resulta también alarmante y significativo comprobar cómo parte del profesorado entrevistado no sólo no detecta sino que considera “propio de niños” o “cosas graciosas” determinadas conductas que son indicadores a la hora de prevenir o detectar precozmente un caso o un posible caso de violencia de género.

Otra realidad que aparece en el trabajo de campo está relacionada con los chats y las redes sociales en Internet donde los menores pueden ser víctimas de violencia de género (abuso, acoso, etc.). La formación en este tipo de situaciones por parte del profesorado debería ser clave para poder prevenir las y detectarlas.

H3. No sé si en relació amb això, Internet i companyia, que podria tenir relació amb això, amb els abusos sexuals, eh! Jo estava fent això, classe d'informàtica amb nois d'onze anys, amb nens i nenes d'onze anys no? hi ha molts que tenen Messenger i per tant sospites que podria passar, perquè és l'edat que els hi tocaria rebre alguna... costa molt de saber com començar, perquè no saps com en aquesta edat, de què prevenir, no saps, alguns nens seran innocents com una mala cosa i uns altres tot el contrari. (GP1: 16, 6)⁵

3.5. Barreras o factores que impiden la inclusión de esta formación

Como ya se ha mencionado, el profesorado de los centros educativos se erige como una figura clave para la prevención y la detección precoz de la violencia de género en el ámbito familiar, y por tanto resulta fundamental que esté formado

5. Traducción: No sé si en relación con esto, Internet y compañía, podría tener relación con esto, con los abusos sexuales, ¡Eh! Yo estaba haciendo clase de informática con niños y niñas de 11 años, muchos tienen Messenger y por tanto sospechas que podría pasar, porque están en la edad que les tocaría recibir alguna... cuesta mucho saber empezar, porque en esta edad no sabes, qué prevenir, no sabes, algunos niños serán inocentes y otros todo lo contrario. (GP1: 16, 6)

adecuadamente. Sin embargo, la realidad es bien diferente. En este apartado presentaremos aquellos aspectos que impiden la inclusión de esta formación en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado, así como algunas de las evidencias que ponen de manifiesto tales barreras. Las hemos identificado de manera aislada para facilitar su lectura, aunque muchas de ellas están estrechamente interrelacionadas, y en ocasiones unas se desprenden de las otras:

1. A pesar de lo mencionado en el artículo 7 del capítulo I de la Ley Integral contra la Violencia de Género *no se incluye ni se ha incluido en los planes docentes de las carreras que están formando a las personas profesionales de la educación, formación específica en prevención y detección precoz de la violencia de género*. Esta situación es especialmente grave, no sólo porque se desatiende un requerimiento legislativo, sino porque se desatienden aspiraciones y necesidades de los futuros docentes.
2. *La universidad es percibida como una institución endogámica donde existe una jerarquía que puede originar relaciones de desigualdad o sumisión y frente a la que hay un ambiente permisivo y de impunidad hacia quien agrede*. En efecto, una de las aportaciones más reiteradas entre las personas entrevistadas es la percepción de que el funcionamiento universitario potencia y permite diferentes tipos de violencia de género, como el acoso sexual o comentarios sexistas o humillantes hacia las mujeres:

La barrera más importante es la impunidad sustentada por varias causas: amistad, compañerismo mal entendido, corporativismo, obtención de beneficios personales... Muchas barreras caerían si hubiera una información pública de la condena del agresor. (DM3; 31-32, 3)

3. *Existen intereses personales que impiden que se trabaje la violencia de género en la universidad y se introduzca formación específica en esta temática*. Intereses personales o de grupos de poder en las universidades compuestos tanto por quienes ejercen violencia, como por aquellas personas que son cómplices silenciando las situaciones o dando su apoyo al agresor y no a la víctima, y *rechazan rotundamente aceptar la introducción de formación específica en esta temática y atacan a quienes sí lo hacen o investigan sobre ello*:

Cuando se proponen esas cuestiones para trabajar en la asignatura es cuando te encuentras con el rechazo de una parte del profesorado, y a nivel de ataque personal y sin ningún tipo de argumento, y difamación, y campañas de desprestigio. (PM3; 67-68, 3)

4. *Restar importancia a la formación en prevención y detección precoz de la violencia de género aludiendo a que no todos los temas, entre ellos este, tienen cabida en asignaturas obligatorias u optativas.* En efecto, algunas de las aportaciones de personas con responsabilidades en la gestión académica y profesorado universitario aluden a que no se puede hacer caso a todos los temas que surgen en la actualidad, porque la escuela no puede asumirlo todo y mucho menos, desde las universidades convertirlo en asignaturas:

Como asignatura yo creo que es más complicado porque desde mi punto de vista el concepto de asignatura o materia es más general y entonces está la violencia de género, pero hay muchos otros temas que son la violencia en general, los valores en relación a la diversidad, que bueno, que si todo lo convirtiéramos en asignatura sería imposible, desde mi punto de vista. (DM1; 16, 3).

5. Algunas personas con responsabilidad académica llegan a afirmar que *los y las estudiantes parecen estar muy interesados, pero luego no se implican en los órganos de decisión*, o bien no aportan nada nuevo cuando se les pide la opinión. Parecen no darse cuenta de que es precisamente la errónea gestión universitaria que se está llevando a cabo, la que hace que el estudiantado no se implique en los espacios de decisión en los que podría participar.
6. Desde los propios órganos de gestión se plantean *dudas sobre la preparación del profesorado universitario para poder impartir materias o contenidos relacionados con la prevención y la violencia de género*:

El problema principal que le veo es: ¿tenemos profesorado para asumir esto como materia obligatoria en todas las carreras? Tengo muchas dudas, eh aquí, entonces también opino desde esta perspectiva. Yo creo que sí puede haber un profesor, dos profesores en las facultades de educación, de psicología o de sociología que podrían hacerse cargo de estos contenidos, está claro. (DM1; 64, 3)

7. Inexistencia de políticas universitarias o de espacios visibles en la universidad que trabajen para la detección y prevención contra la violencia de género:

Yo te voy a decir ahora mismo en la propia Universidad X, yo para mí el problema es que ha desaparecido la unidad de igualdad y creo que sin la unidad de igualdad... no sé quién va a estar a cargo de ella, quién va a ser la directora, creo que si el equipo de la unidad de igualdad están motivadas y sensibilizadas, a raíz de aquí es cuando pueden obligar a la propia institución a que tiene que haber una asignatura en los propios planes. (PM2; 46-47, 3)

3.6. Posibilidades o factores que facilitarían la inclusión de esta formación

De la misma manera que identificamos barreras que dificultan o impiden la existencia de una adecuada formación contra la violencia de género, encontramos en las diferentes aportaciones de las personas participantes propuestas que facilitarían dicha inclusión. En este caso también las identificamos de manera aislada, pero muchas están interrelacionadas entre ellas, o se derivan las unas de las otras.

1. *Desarrollo de investigaciones por grupos interdisciplinares en la universidad que pongan de manifiesto la importancia de esta temática y se reconozca la violencia de género que hay en las universidades como hacen las universidades de prestigio internacional. De esta manera sería posible sensibilizar a la población universitaria de la necesidad de incluir formación en prevención y detección precoz de la violencia de género:*

Principalmente ha sido por vinculación en proyectos de investigación y en diferentes espacios de formación, en este caso pues de lecturas de libros, de seminarios, no tanto de cursos de formación, porque no he recibido en esta temática nada parecido, pero sí por mi vinculación en algunos proyectos de investigación y en debates que mantengo en diferentes seminarios de lecturas en estas cuestiones, por participar también en seminarios y congresos sobre feminismo y sobre cuestiones de violencia de género. (PM3: 15-16, 3)

2. *Campañas de sensibilización que impliquen a toda la comunidad universitaria, desde el profesorado, el estudiantado y los movimientos sociales.*
3. *Compromiso de las y los responsables académicos para aplicar la Ley y los planes de igualdad con el fin de estimular acciones para lograr despertar la necesidad de poner una asignatura de este tipo.*
4. *Valoración de las asignaturas que se incluyan con esta temática. Por ejemplo, considerándolas como factor de calidad para los rankings universitarios en España:*

Una cuestión que sería clave ahora que tanto se habla de la calidad de la universidad es incluir esto entre los factores de calidad de una institución: una buena práctica en esta formación equivale a un mérito de excelencia. No veo por qué tienen que contar los sexenios y no la contribución a la igualdad de derechos. Para mí una universidad excelente ha de contemplar su contribución a la mejora de la sociedad. Si no es así, ¿de qué excelencia hablamos?, ¿es una universidad excelente la que tiene más cobertura wi-fi,

más sexenios de investigación, pero no impide el acoso sexual entre los miembros de la comunidad universitaria? (PH1: 16, 7)

5. *Debate público sobre la violencia de género y políticas claras de, por un lado, denuncia a los maltratadores y a quienes son cómplices y, por otro, apoyo a la víctima y a quienes denuncian:*

Bueno, estamos ya, yo creo avanzando bastante; están cambiando ya muchas cosas. Yo creo que es cuestión de tiempo que se derrumben todas estas barreras. Es cuestión de tiempo porque el debate es cada vez más público porque va a haber cada vez más un rechazo desde el alumnado a silenciar estas cuestiones; al menos yo por parte del alumnado siempre he encontrado una aceptación muy alta a estas cuestiones, a hablar de violencia de género y bueno, la forma de ser valiente y la forma de ser valiente y sacar estos temas es apoyo. (PM3: 37-38, 3)

6. *Trabajo coordinado con otras universidades con más experiencia ante estas situaciones, para que sirvan de guía y orientación:*

¿Para nuestra universidad? Bueno, la verdad es que lo mejor es reflejarnos en lo que se está haciendo en otras universidades, y que está teniendo buenos resultados ¿no? que está teniendo éxito, porque si esto ya está siendo positivo, también lo va a ser en otras universidades... pues seminarios, lecturas de libros que ayuden a abrir ese debate público y bueno, cursos de formación también; una asignatura como mínimo también lo veo necesario en estas universidades. (PM3: 19-20, 7)

3.7. Diseño y competencias para la calidad de esta formación

Para asegurar la calidad de la formación del futuro profesorado en sus competencias para prevenir y detectar la violencia de género, los colectivos entrevistados determinaron una serie de condiciones que en muchas ocasiones coinciden con las que se sugieren a partir de las investigaciones internacionales sobre el tema:

1. *Formación regulada por un organismo público.* Esta es una de las orientaciones que da la comunidad científica internacional, como ocurre por ejemplo en el Departamento de Educación del Estado de Nueva York donde es obligatorio que todo el futuro profesorado haya cursado esa asignatura específica antes de graduarse.

Pues de la misma manera que en las Universidades de Columbia y EE.UU. se necesita una específica formación o un Seminario o una asignatura optativa o cualquier tipo de formación complementaria para finalizar la Carrera quizá sería un requerimiento a solicitar a los profesores; tener un tipo de formación específica en este sentido para completar su formación. (EM5, 44, 4)

2. *Partir de un debate público donde estén representadas todas las voces*

Sería un poco de todo ¿no? Pues opinión de los estudiantes para saber eh... de dónde cojea la situación, qué nos hace falta, qué no sabemos, eh, pues a ver... educadores se tienen que implicar porque lo tienen que impartir, lo tendrían que saber para luego dar, eh... asociaciones que son las que quizá tengan toda la información necesaria, junto quizá con gente que haya estado en alguna situación, haya vivido algún conflicto real, ya sea ayudando, o... de víctima que quizá ya sea más difícil... pero yo creo que un poco de todo sería lo ideal... claro que sí que es verdad que cuesta más quizá... Entonces como mínimo, las asociaciones que tienen toda la información, los profesores implicados que son los que lo van a impartir y bueno, la experiencia real ya sería también meterlo como algo adicional, no sé, un conjunto de todo (...). (EM3: 64, 5)

3. *Unificar criterios, directrices y protocolos claros, para hacerlos comunes en la formación inicial de las diferentes personas profesionales que pueden detectar casos de violencia familiar e intervenir (profesorado, médicos de familia, pediatras, profesionales de los servicios sociales, profesionales del derecho, policía) que permitan una acción conjunta, coordinada e interdisciplinar (AKANDE, 2001; BAGINSKY y MacPHERSON, 2005; O'TOOLE et al., 1999; PULIDO y GUPTA, 2002).*

4. *Formación basada en un análisis profundo sobre las causas y consecuencias de la violencia de género, y por tanto que el contenido de la formación se base en las investigaciones de la comunidad científica internacional y lo que esta identifique como experiencias de éxito.*

Pero que no sea tal persona, que propone sus... y luego partir de la investigación que ya está existiendo y ya se está realizando sobre estas cuestiones: la investigación internacional, la investigación de más prestigio, la literatura ¿no? Partir de lo que tiene resonancia internacional como base científica. Es decir, yo no voy a elaborar mis criterios, sino que voy a partir de los criterios que ya se están reconociendo. (PM3: 41-42, 4)

5. *Ofrecer toda la información necesaria al profesorado para ser capaces de actuar cuando detecten un caso, existencia de protocolos de actuación, de responsabilidades, de compromisos, de transparencia, de anonimato, ... tanto para informar como para denunciar.*
6. *Analizar los procesos de socialización que llevan a la construcción de los diferentes modelos de atracción, quiénes son las personas que atraen y qué valores tienen, qué elecciones harán que tengan unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias. (DUQUE, 2006; GÓMEZ ALONSO, 2004; OLIVER et al., 2009; VALLS et al., 2008):*

Es importante trabajar en el ámbito educativo desde la escuela y la familia donde se producen los modelos de socialización para poder transmitir una estructura de relaciones democrática e igualitaria. Implica cambiar los roles y estereotipos asociados al sexo masculino y femenino. (DM3: 6-9, 1)

7. *Considerar la perspectiva feminista como un marco clave desde donde analizar la violencia de género y los contenidos de la formación:*

Por lo tanto, sí que una formación es necesaria, indudablemente, pero es una formación que antes de empezar por la detección tendría que empezar por entender qué es el género, qué es el sexismo, qué son las propuestas feministas (...) sin esto, sin tener una clara visión de género, una clara visión feminista no se puede detectar la violencia de género. (PM4: 6, 7)

8. *Incluir a las familias, la comunidad y los propios niños y niñas, mediante un clima de confianza y confidencialidad en los centros educativos. Algunos profesores y profesoras explicaron su experiencia en comisiones mixtas formadas por profesorado, familiares y otros agentes de la comunidad:*
9. *Formar al profesorado para que sea consecuente con los valores que quiere transmitir. Se propone un proceso de autorreflexión que evite contradicciones entre sus discursos y sus actuaciones:*

(...) lo de predicar con el ejemplo en el tema de las actitudes es básico, o sea, no sirve para nada decir "tienes que hacer esto" si tú en tu vida no lo haces, al contrario. (...) El profesor no tiene por qué ser modelo y tiene derecho a ser una persona normal, pues si tiene derecho a ser una persona normal dentro de los márgenes de que su vida no entre en contradicción con su, con lo que es su trabajo en la sociedad. (DM1: 94-96, 7)

10. *Formación basada en la práctica, dotando al futuro profesorado de recursos y herramientas eficaces para saber cómo actuar en casos reales, conociendo*

y analizando casos prácticos, incluso con la participación de personas que han sido víctimas de violencia de género:

Creo que se debería enfocar con historias reales y desde el comienzo hasta el final, y, en base a las experiencias reales enseñar cómo tratarlo, y si haces una cosa, poder ayudar en esto, el mínimo que hagas poder ayudar en esto otro, entonces un poco enfocar de esa manera. (EM3)

Conclusiones

Los distintos colectivos entrevistados manifiestan reiteradamente en sus discursos la necesidad de una buena formación del profesorado para poder prevenir y detectar abusos a menores y violencia de género en los centros educativos. Entre las barreras a esta formación –que, en general no se está llevando a cabo en las facultades– se destaca como especialmente preocupante la presencia de profesionales dentro de las universidades que están en contra de una formación específica en el tema. Por el contrario, las investigaciones multidisciplinares, el trabajo coordinado entre universidades, o los debates públicos aparecen como facilitadores a la hora de implementarla. Para asegurar que la formación sea de calidad los y las profesionales insisten en que sea regulada por organismos públicos y que esté basada en análisis profundos sobre la violencia de género. El estudiantado demanda que sea práctica y proporcione herramientas y recursos reales para prevenir, detectar y actuar. Los actuales cambios de planes de estudio en las universidades y el acceso al espacio europeo hacen que el momento presente pueda ser clave a la hora de implementar esta formación.

Referencias bibliográficas

- AKANDE, A. (2001). "Child Abuse: Focus on a team approach for school teachers and counsellors". *Early Child Development and Care*, 169(1), 69-84.
- BAGINSKY, M. (2000). "Training teachers in child protection". *Child Abuse Review*, 9(1), 74-81.
- BAGINSKY, M. y MacPHERSON, P. (2005). "Training teachers to safeguard children: Developing a consistent approach". *Child Abuse Review*, 14(5), 317-330.
- DUQUE, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure Ciencia.

- GOLDMAN, J.D.G. (2005). "Student teachers' learning about child sexual abuse strategies for primary school: An exploratory study of surface and deep learning". *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5(1), 79-92.
- GOLDMAN, J.D.G. (2007). "Primary school students-Teacher's knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting". *International Journal of Education Research*, 46(6), 368-381.
- GÓMEZ ALONSO, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Hipatia.
- GÓMEZ ALONSO, J., LATORRE, A., GARCÍA AROCA, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- MINISTERIO DE IGUALDAD y UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Gobierno de España.
- O'TOOLE, R., WEBSTER, S. W., O'TOOLE, A. W. y LUCAL, B. (1999). "Teacher's recognition and reporting of child abuse: A factorial survey". *Child Abuse & Neglect*, 23(11), 1083-1101.
- OLIVER, E., SOLER, M. y FLECHA, R. (2009). "Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain". *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218.
- PULIDO, M. y GUPTA, D. (2002). "Protecting the child and the family: Integrating domestic violence screening into a child advocacy center". *Violence Against Women*, 8(8), 917-933.
- SAATHOFF, A.J. y STOFFEL, E.A. (1999). "The evolution of community-based domestic violence services". *The Future of Children*, 9(3), 97-110.
- SKINNER, J. (1999). "Teachers coping with sexual abuse issues". *Educational Research*, 41(3), 329-339.
- SVENSSON, B. y JANSON, S. (2008). "Suspected child maltreatment: Preeschool staff in a conflict of loyalty". *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 25-31. doi:10.1007/s10643-10008-10248-10641.
- VALLS, R. (2008-2009). *La formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació*. Barcelona: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). "Gender violence amongst teenagers: Socialization and prevention". *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.

El espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género

Maria José ALONSO OLEA
Raquel MARIÑO FERNÁNDEZ
Lourdes RUÉ ROSELL

Correspondencia

Maria José Alonso Olea
Escuela Universitaria de Magisterio de
Bilbao.
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Barrio Sarriena s/n. Leioa (Bizkaia)
Tel.: 946014569

Raquel Mariño Fernández
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar.
Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad de Santiago de
Compostela (USC). Campus Vida, s/n.
15782 Santiago de Compostela, A
Coruña
Tel.: 981563100-13808

Lourdes Rué Rosell
Centro Especial de Investigación en
Teorías y Prácticas Superadoras de
Desigualdades
Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171.
08035 Barcelona.
Tel.: 934035164

E-mails:
josebe.alonso@ehu.es
raquel.marino@usc.es
lourdesrue@ub.edu

Recibido: 08/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

El *espejismo del ascenso* es la percepción errónea que tienen las personas cuando asocian el establecimiento de una relación afectivo-sexual (con personas que responden a un modelo de masculinidad tradicional y caracterizado por la imposición y el desprecio) a un aumento de su estatus social y de su atractivo, cuando en realidad sucede lo contrario. Profundizar en el estudio de este concepto puede contribuir a la prevención y superación de la violencia de género.

PALABRAS CLAVE: Espejismo del ascenso, relaciones afectivo-sexuales, adolescentes, jóvenes, violencia de género.

The mirage of upward mobility in the socialization of gender violence

ABSTRACT

The *mirage of upward mobility* is the erroneous perception that people have when they associate the fact of establishing an affective and sexual relationship (with people who

respond to a traditional masculinity model based on imposition and rejection) to an increase of his/her social status and his/her attractiveness, when what really happens is that their status and attractiveness decreases. Studying this concept in depth can contribute to preventing and overcoming gender violence.

KEY WORDS: *Mirage of upward mobility*, affective and sexual relationships, adolescents, young adults, gender violence.

Introducción

La violencia de género es un problema social que desde hace más de dos décadas es objeto de estudio e investigación por parte de investigadores de ámbito nacional e internacional. Estudios realizados en Canadá, Israel, México y Francia (OLIVER y VALLS, 2004; EISIKOVITS, WINSTOK y FISHMAN, 2004; AZAOLA, 2009; JASPARD y équipe enveff., 2003) ponen de manifiesto tanto las diversas formas en las que se ejerce la violencia contra las mujeres (psicológica, física, sexual...) como en las diversas áreas sociales (trabajo, instituciones educativas, espacios públicos, entre otros) donde se produce.

En el contexto del estado español, el barómetro del CIS en el año 2004 indicaba que la violencia de género era el quinto problema en España. Los resultados de la Macroencuesta de 1999 (INSTITUTO DE LA MUJER, 2000), mostraban ya que el 12,4% de las mujeres encuestadas decían ser víctimas de violencia de género de forma frecuente. Esta fuente nos muestra también la prevalencia de la violencia de género entre los y las jóvenes, pues un 12,1% de las chicas entre los 18 y los 29 años fueron víctimas de las agresiones por parte de sus parejas o en relaciones esporádicas (INSTITUTO DE LA MUJER, 2000). Diez años más tarde, aunque esta cifra desciende hasta un 8,9%, la situación sigue siendo alarmante puesto que las denuncias de malos tratos de pareja o expareja de mujeres entre 18 y 30 años, en el año 2007, ascendían a un 38,95%. Si a estos datos añadimos que un 21,9% de las mujeres muertas a mano de su pareja o expareja en el año 2010 tenían también entre 18 y 30 años, no hay duda de que estamos hablando de una temática preocupante en la sociedad actual (INSTITUTO DE LA MUJER. ESTADÍSTICAS, 2010). También los datos de la Macroencuesta de violencia de género 2011 nos ponen en alerta en este sentido. En el informe se señala que un 10,9% del total de entrevistadas han sufrido violencia de género alguna vez en la vida (MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD, 2012).

El estudio *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud* llevado a cabo por el Ministerio de Igualdad (2011) en convenio con la Universidad Complutense de Madrid también reveló datos inquietantes. Entre

los resultados a destacar encontramos que uno de cada tres adolescentes (32,1%) corre el riesgo de convertirse en maltratador y que el 4,9% de las adolescentes ya han sido víctimas de algún tipo de violencia física o psicológica por parte de algún chico. En el estudio se identifica que hay jóvenes que tampoco reconocen como maltrato determinadas actitudes como decirle a su pareja que no vale nada, insultarla, hacerle sentir miedo o controlar sus relaciones y sus actividades (MINISTERIO DE IGUALDAD, 2011).

Estos resultados nos ponen en alerta sobre la importancia de los procesos de socialización que tienen lugar en la adolescencia y juventud con respecto a las relaciones afectivas y sexuales y su vinculación con la violencia de género. Las investigaciones en el ámbito internacional indican que entre los chicos y chicas se dan relaciones violentas de forma significativa, frecuente y repetitiva (OLIVER y VALLS, 2004) y que la violencia de género no únicamente acontece en las relaciones estables, sino también en relaciones esporádicas (VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008). Muchas de estas investigaciones hablan de la necesidad de formular nuevas relaciones. Jesús Gómez (2004) desarrolló una línea de investigación sobre las teorías del amor y diferentes modelos de atracción, donde profundiza también en los elementos que inciden en los procesos de socialización de jóvenes y adolescentes que inciden en el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales¹.

1. El proyecto de investigación “El espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género”

Partiendo de la necesidad de estudiar estos procesos de socialización, y concretamente el fenómeno del espejismo del ascenso, para plantear alternativas socioeducativas que lleven a su prevención y superación y a la consecuente transformación de los valores relacionados con la elección-atracción en las relaciones afectivas y sexuales, se desarrolla la investigación titulada *El espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género* (CREA, 2010-2012) coordinada por el centro de investigación CREA de la Universidad de Barcelona (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona), en la que participan investigadores e investigadoras de ocho universidades españolas.

1. Dentro del marco que nos abre esta línea de investigación sobre la socialización preventiva de la violencia de género, el concepto del espejismo del ascenso fue elaborado previamente al inicio del proyecto I+D+I que lleva este mismo nombre por parte de personas de CREA como Lidia Puigvert y Ramón Flecha.

El estudio que realizamos parte de la siguiente hipótesis: *el espejismo del ascenso contribuye a explicar el surgimiento de relaciones afectivo-sexuales relacionadas con la violencia de género entre la población joven y adolescente.*

Bajo esta hipótesis de partida se sustentan los objetivos generales de la investigación, que son: a) analizar en profundidad el espejismo del ascenso en la socialización de la violencia de género y, b) contribuir a la prevención de la violencia de género proponiendo orientaciones de socialización para la superación del espejismo del ascenso.

El enfoque metodológico seguido en esta investigación se basa en la metodología comunicativa, cuyo impacto ha sido demostrado en los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea, así como en investigaciones a nivel internacional y nacional. Esta metodología parte de que todas las personas son agentes sociales, capaces de lenguaje y acción, y por esto pueden contribuir a la creación de conocimiento. De este modo, las personas investigadoras y los agentes sociales protagonistas de la realidad social analizada construyen juntos el significado de esta realidad rompiendo la jerarquía interpretativa por parte del investigador. La perspectiva comunicativa crítica también orienta sobre las líneas de actuación que permiten mantener y transformar los diferentes contextos o realidades investigadas aportando resultados y conclusiones no sólo científicas, sino que logran impacto social.

Este enfoque metodológico ofrece la posibilidad de integrar e incorporar distintas disciplinas y orientaciones, utilizando distintos métodos y técnicas para la recogida de los datos. En el estudio utilizamos técnicas cualitativas y comunicativas a través de un proceso de triangulación en el que se combinan tres estrategias (entrevistas en profundidad, relatos comunicativos de vida cotidiana y grupos de discusión comunicativos).

El análisis de la información de acuerdo con la metodología comunicativa crítica permitirá identificar las dimensiones exclusras y transformadoras del objeto de estudio. Concretamente, se analiza el carácter transformador o exclusror de las interacciones que se dan en los procesos de socialización y que se concreta en el espejismo del ascenso que viven jóvenes y adolescentes en relación a sus relaciones afectivo-sexuales o en la superación del mismo.

La investigación que desarrollamos se estructura en seis fases. En la primera fase, se ha llevado a cabo la revisión de la literatura científica internacional sobre la socialización en relaciones afectivo-sexuales vinculadas a la violencia de género y al espejismo de ascenso. La selección de esta literatura se ha llevado a cabo a través

de las bases de datos que recogen las publicaciones de más impacto internacional, y también se han revisado investigaciones del Programa Marco de Investigación Europea (5º, 6º y 7º) y del Plan Nacional I+D+I. En la segunda fase, se ha llevado a cabo la primera parte del trabajo empírico con la finalidad de caracterizar el espejismo del ascenso y su vinculación con la violencia de género en las relaciones afectivo-sexuales de la población adolescente y joven. Para ello, se han realizado 39 relatos comunicativos de vida cotidiana a adolescentes y jóvenes, distribuidos en las siguientes comunidades autónomas: Cataluña, Galicia, Murcia y País Vasco; y hasta el momento también se han llevado a cabo 16 entrevistas en profundidad a profesionales y/o participantes de movimientos u organizaciones que trabajan por la superación de la violencia de género en las comunidades de Cataluña, Extremadura, Galicia y País Vasco. La tercera fase se ocupa del análisis de políticas y medidas implementadas para la prevención y la superación de la violencia de género dirigidas a población joven y adolescente en diferentes ámbitos. La cuarta fase contempla el desarrollo de la segunda parte del trabajo empírico, que se concreta en la realización de diez grupos de discusión comunicativos, distribuidos por las distintas comunidades autónomas participantes en el proyecto. En la quinta fase, se desarrollan las orientaciones para la superación del espejismo del ascenso en los procesos de socialización. Y, finalmente, la sexta fase corresponde a una fase transversal de difusión y transferencia de resultados.

A lo largo de la investigación, la población con la que se trabaja se concreta a dos niveles. Por un lado, un primer colectivo que ha participado en los relatos comunicativos son chicas y chicos de dos grupos de edad, de 14 a 18 años, y de 18 a 25 años. Por otro lado, las personas participantes en las entrevistas han sido profesionales en la implementación de políticas de igualdad en diferentes ámbitos sociales y educativos, profesionales de la educación y personas participantes en movimientos feministas o en otros movimientos sociales que trabajan para la erradicación de la violencia de género.

Con la intención de recoger la pluralidad de realidades existentes en los dos grupos de edad que corresponden a la población adolescente y joven, se ha tenido en cuenta la importancia de incluir a adolescentes y jóvenes pertenecientes a grupos culturales y/o migrantes y el balance entre hombres y mujeres, de manera que las variables género y grupo cultural están presentes en la muestra. De la misma manera, también en la realización de las entrevistas en profundidad se ha procurado que las personas participantes respondan a una variedad de perfiles.

A partir de la revisión de la literatura científica internacional y de los primeros resultados de que disponemos, presentamos este trabajo. En este artículo se profundiza en el estudio del espejismo del ascenso y sus vinculaciones con los

procesos de socialización y la violencia de género en población adolescente y joven. Resultado de la revisión de la literatura científica internacional que se ha realizado sobre la socialización en relaciones afectivo-sexuales vinculadas a la violencia de género, hemos recogido aportaciones sobre los procesos de socialización en la población joven y adolescente que llevan a la violencia de género, así como elementos relacionados con el fenómeno del espejismo del ascenso y su superación. Se ha querido examinar principalmente qué papel tiene el grupo de iguales, la familia, el estatus, la posición social y la reputación en la creación del espejismo del ascenso y en la elección de las relaciones afectivo-sexuales. Los datos obtenidos han puesto en evidencia la escasez de investigaciones relacionadas con el espejismo del ascenso y la necesidad de profundizar en estos temas para generar nuevo conocimiento científico que contribuya a superar la violencia de género.

2. *Antecedentes y origen del concepto de “Espejismo del ascenso” y su vinculación con la violencia de género*

En las investigaciones previas sobre la socialización de la violencia de género y su prevención, destaca la línea de investigación sobre teorías del amor y socialización preventiva de la violencia de género iniciada por Jesús Gómez (2004) y su investigación pionera en el estudio de los modelos de atracción de la población joven y adolescente, es decir, quiénes les atraen y por qué.

Los estudios de este autor concluyen que existe una socialización generalizada en el que los modelos más atractivos son los asociados a una masculinidad tradicional vinculada al dominio, el desprecio y la imposición. Aportando nuevas evidencias, y discutiendo a autores como Beck y Beck-Gernsheim (1998) y Giddens (1993), Gómez concluye que la atracción es resultado de las interacciones sociales. La socialización en el modelo de atracción violento forma parte de un modelo tradicional de relaciones donde las personas que desprecian resultan atractivas –aunque no recomendables– y las personas “convenientes” –con valores positivos– resultan aburridas. Desde este contexto, y dentro de la línea de socialización preventiva de la violencia de género, desarrollada por CREA y por el Grupo de Mujeres de CREA-SAFO a través de sus investigaciones, se ha analizado cómo algunas interacciones socializan en la atracción hacia la violencia y cómo realizar una socialización preventiva basada en un tipo diferente de interacciones. En este sentido, la investigación de Duque (2006) revela cómo, en el ámbito de las discotecas, algunas chicas entablan relaciones que las llevan a socializarse en la violencia mientras que otras se socializan en el amor.

Todas estas investigaciones profundizan en la socialización en una atracción hacia la violencia. En este marco, el estudio *del espejismo del ascenso* se convierte en un elemento importante en el análisis de estos procesos de socialización en relaciones afectivo-sexuales vinculadas a la violencia de género.

3. Primeras aportaciones desde la investigación “El espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género”

Los resultados de la investigación revelan la existencia del espejismo del ascenso en el establecimiento de determinadas relaciones afectivo-sexuales en adolescentes y jóvenes. La presencia de este fenómeno es consecuencia, como ya se ha señalado, de los procesos de socialización que vivimos. A lo largo de nuestras vidas recibimos toda clase de influencias que nos conducen a la idea de que la violencia es atractiva.

Los procesos de socialización vinculados al espejismo del ascenso parten de esta socialización generalizada, y se concretan en aquellos procesos en los que se va interiorizando y desarrollando una percepción y unos valores que potencian que las personas más deseadas sean aquellas que tienen un estatus, un valor social alto y popularidad, y que ejercen poder, dominación y desprecio hacia otras personas. Estos procesos de socialización se componen de las interacciones (que fomentan esta percepción y valores) entre los y las jóvenes y adolescentes con sus amistades, con el resto de iguales, con la familia, y otros canales de socialización como los medios de comunicación, las redes sociales en Internet, las canciones, las películas, los vídeo-clips, etc.

El estudio en profundidad de esta temática permitirá contribuir a la prevención y a la lucha contra la violencia de género. En este sentido, es clave identificar y conocer cómo se crea el espejismo del ascenso, sus consecuencias y los procesos de socialización vinculados al mismo en los que viven adolescentes y jóvenes y que influirán en sus relaciones futuras. Para profundizar en estos procesos de socialización vinculados al espejismo del ascenso en la población adolescente y joven, dos aspectos destacan por su relevancia. En primer lugar, la influencia de los iguales, la familia y del contexto social en la elección de relaciones afectivo-sexuales basadas en el espejismo del ascenso o en su superación. Y, la influencia del estatus, la posición social y la reputación en la percepción del atractivo y la creación del espejismo del ascenso.

3.1. Influencia de los iguales, la familia y del contexto social en la elección de relaciones afectivo-sexuales basadas en el espejismo del ascenso o en su superación

Las investigaciones realizadas hasta ahora ponen de manifiesto la importancia de la influencia de los iguales, la familia y del contexto social en la elección de relaciones afectivo-sexuales. En la última década ha proliferado la investigación sobre las citas y las relaciones afectivo-sexuales en los y las adolescentes y jóvenes. Estas investigaciones han puesto de manifiesto que las relaciones afectivo-sexuales son una parte fundamental en el desarrollo individual y en el mundo social de este colectivo, corrigiendo la idea de que suelen ser relaciones fugaces, transitorias y, por lo tanto, sin importancia (SMETANA, CAMPIONE-BARR y METZGER, 2006). Aunque existe un vacío en la literatura científica, investigaciones como la de Giordano (2003) sí han identificado algunos de los elementos del proceso de socialización interesantes para nuestro estudio. Giordano (2003) concluye, por ejemplo, que las relaciones afectivo-sexuales son las que más influencia tienen en los y las adolescentes, que si bien las relaciones de amistad íntimas influyen mucho y tienen un papel fundamental en el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales, son estas últimas las que pueden tener consecuencias más duras en el proceso de socialización. Además, las *romantic relationships*, como las denomina Giordano (2003), son las relaciones que más influyen en la percepción que se tiene de uno mismo sobre el estatus, el valor social y la identidad y pueden generar sentimientos de inseguridad e incomodidad. Esta aportación es clave en el análisis de los procesos de socialización que llevan al espejismo del ascenso, pero una vez más, se ve la necesidad de profundizar en cómo se da esta influencia. La propia Giordano así lo manifiesta y resalta la importancia que las amistades y el grupo de iguales tienen en la elección de las relaciones afectivo-sexuales (GIORDANO, 2003).

La importancia de la influencia de los iguales en el proceso de socialización de los y las adolescentes también ha sido objeto de estudio de otras investigaciones. En la construcción de la identidad de género el grupo de iguales juega un papel socializador esencial en la medida que las interacciones entre estos van creando las expectativas que se tienen sobre el género (KIMMEL, 2000). Otras investigaciones (O'SULLIVAN y MEYER-BAHLBURG, 2003; COLLINS, WELSH y FURMAN, 2009) han resaltado la presión que a veces ejerce el grupo de iguales, concretamente las presiones que ejerce el grupo de amigas, sobre una chica para que inicie una relación con un chico. Estas presiones generan la tendencia de que las chicas se sientan que deben iniciar una relación afectivo-sexual para ser aceptadas y encajar mejor en el grupo (COLLINS, WELSH y FURMAN, 2009) o para sentirse con más prestigio social o más maduras y adultas (O'SULLIVAN

y MEYER-BAHLBURG, 2003). Estas formas de presión están presentes en algunos procesos de socialización de los y las adolescentes y, como han señalado otras investigaciones, no son percibidas como coacción y violencia y se acaban normalizando y naturalizando.

La influencia del contexto social, incluyendo las relaciones de amistad y las relaciones familiares, en la elección de las relaciones afectivo-sexuales en los y las adolescentes, ha sido analizada por parte de otras investigaciones. Smetana, Campione-Barr y Metzger (2006), por ejemplo, plantean que la calidad de las relaciones afectivo-sexuales de los y de las adolescentes están estrechamente relacionadas con la calidad de las relaciones de amistad que estos tengan. También estos mismos autores ponen de manifiesto la importante influencia que los padres siguen teniendo en diferentes áreas de la vida de los y las adolescentes y resaltan que existe una correlación entre la relación establecida con los padres/madres desde edades muy tempranas y las relaciones que establecerán en su adolescencia, tanto en las relaciones de amistad como en las relaciones afectivo-sexuales (SMETANA, CAMPIONE-BARR y METZGER, 2006).

3.2. Influencia del estatus, la posición social y la reputación en la percepción del atractivo y la creación del espejismo del ascenso

Algunas investigaciones han analizado la relación entre el poder, la posición social, la reputación, el atractivo y el deseo, y cómo algunas mujeres manifiestan que se sienten atraídas por hombres que ejercen poder y dominación hacia ellas (MacKINNON, 1988; LEVI-MARTIN, 2005). Levi-Martin (2005) pone de manifiesto cómo las personas con poder son vistas más atractivas que otras personas que no tienen ese poder. En su trabajo recoge cómo la mayoría de teorías afirman una relación entre poder y sensualidad, y parten de que los hombres con una posición social más alta son más atractivos para las mujeres, o como mínimo preferidos como pareja, que los hombres con un estatus más bajo. Esta investigación hace una nueva aportación diferenciando el poder como característica individual, es decir, el poder que ejerce una persona sobre otra y el poder como posición social o estatus. Levi-Martin (2005) identifica que a diferencia del punto de partida de la mayoría de las teorías, no es el poder social (posición o estatus) lo que hace que las mujeres perciban a los hombres como más atractivos, sino el poder interpersonal, es decir, el poder que ejercen sobre ellas. Es más, tanto hombres como mujeres perciben que los hombres que ejercen poder sobre ellos y ellas son considerados más atractivos por alguna razón (LEVI-MARTIN, 2005), pero no analiza las razones. Para el análisis de los procesos de socialización que llevan al espejismo del ascenso son importantes las aportaciones que se realizan desde el estudio de Levi-Martin

(2005) como tener en cuenta que es el poder y dominación sobre los otros lo que hace que un hombre se perciba como atractivo. Esta aportación fue realizada con anterioridad por la investigación desarrollada por Jesús Gómez (2004).

Como ya hemos señalado, existe una tendencia a considerar atractivos a los hombres que ejercen poder (GÓMEZ, 2004; LEVI-MARTIN, 2005). Ello es producto de los procesos de socialización que hemos mencionado. Algunas investigaciones habían analizado parte de estos procesos de socialización y cómo eran transmitidos, por ejemplo, en el patio de la escuela. Epstein, Kehily, MacAnghaill y Redman (2001), analizando las percepciones de adolescentes sobre sus compañeros y compañeras en estos espacios de recreo, identifican cómo las chicas tienden a hacer valoraciones más positivas sobre aquellos que las tratan con más dureza que no de aquellos que son buenos con ellas. La atracción se construye a través de las interacciones sociales, y en muchos procesos de socialización se está potenciando un modelo que considera atractiva un tipo de masculinidad hegemónica que favorece una actitud de rechazo, de desprecio y de dominación sobre la mujer (GÓMEZ, 2004; OLIVER y VALLS, 2004; DUQUE, 2006; VALLS, PUIGVERT y DUQUE, 2008).

Otras investigaciones han analizado elementos que se consideran atractivos en un hombre y que se suman al de poder y dominación. Alguno de estos elementos, sobre todo en la adolescencia y la juventud, son que el chico esté relacionado con actividades delictivas, que esté desarrollado físicamente, que tenga una actitud liberal hacia el sexo y que sea mayor que ellas (McCARTHY y CASEY, 2008; COLLINS *et al.*, 2009). Aunque las investigaciones también señalan que en el discurso los y las jóvenes valoran mucho las relaciones igualitarias entre las personas y rechazan la violencia y agresividad, los datos indican que la agresividad sigue siendo atractiva en sus relaciones de pareja y que su rechazo es menor del que declaran (AMURRIO, LARRINAGA, USATEGI y DEL VELLA, 2008).

Otras investigaciones también han identificado que hay chicos que potencian la competitividad entre las chicas. Giordano, Longmore y Manning (2006) parten de que es una cuestión de apariencia y reputación el hecho que los chicos potencien la competición y ridiculicen las emociones de las chicas, mientras que las chicas vinculan la excitación a la dominación y la competición. Algunas adolescentes creen que tener novio les da popularidad además de que se sienten “ganadoras” en la competición que se establece entre sus amigas. Así, tener novio para las adolescentes es un índice de madurez y popularidad, sobre todo si el novio es atractivo para sus amigas y mayor que ellas. Las chicas compiten entre ellas para ganar popularidad entre sus iguales e incluso se unen formando clubes o pandillas para ganarse al chico más atractivo (O’SULLIVAN y MEYER-BAHLBURG, 2003).

El fenómeno de las pandillas de chicas, en las que la competencia e incluso la violencia forma parte de sus relaciones habituales, ha aumentado en los últimos años y también las investigaciones sobre este hecho, por las graves consecuencias que se están derivando de estos fenómenos. Las “Mean Girls” [Chicas Malas] según Smetana, Campione-Barr y Metzger (2006) está siendo un “trend topic”, un tema de moda, tanto en la investigación sobre la cultura popular como en la investigación sobre el desarrollo adolescente.

A modo de conclusión y reflexión

El espejismo del ascenso es un elemento presente e influyente en el establecimiento de muchas relaciones afectivo-sexuales en adolescentes y jóvenes. A lo largo de la investigación hemos constatado la realidad de este fenómeno y sus repercusiones. Las chicas que caen en este espejismo del ascenso, accediendo a tener una relación con algún chico de los valorados, pero que luego las desprecian, sufren unas consecuencias contrarias a lo que esperaban al inicio de estas relaciones. Dichas repercusiones se traducen en que su estatus y reputación bajan hasta llegar a ser despreciadas tanto por los chicos como por las chicas y, lejos de lo que anhelaban, chocan con una nueva realidad. De manera que sus pretensiones de ascenso son tan solo un espejismo, no son reales.

Respecto a los procesos de socialización, como ya se ha mencionado, merecen una atención especial aquellos que tienen lugar durante la adolescencia y la juventud, ya que tienen un papel clave en la definición de valores y deseos que repercutirán en la elección de las relaciones afectivo-sexuales, pero también en la percepción que se tienen de uno o una misma. También, las relaciones afectivo-sexuales influyen en la percepción del estatus y la posición social, pero una vez más, se ve la necesidad de profundizar en cómo influyen el anhelo de estatus y de posición en el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales.

Ahondar en estos aspectos a lo largo de la investigación generará un conocimiento muy valioso para analizar los procesos de socialización que llevan al espejismo del ascenso y a saber cómo superarlos. Profundizar en este fenómeno, presente en el establecimiento de determinadas relaciones afectivo-sexuales de adolescentes y jóvenes, así como examinar las consecuencias que se derivan de él en relación a la socialización y a la violencia de género, representa una oportunidad que no podemos y no debemos desaprovechar para crear una sociedad futura con relaciones más igualitarias y libres.

Referencias bibliográficas

- AMURRIO, M., LARRINAGA, A., USATEGI, E. y DEL VELLA, A. (2008). *Violencia de Género en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes de Bilbao. Conclusiones finales*. Ayuntamiento de Bilbao y Universidad del País Vasco. www.saama.ahige.es/.../Violencia_de_genero_en_las_relaciones_de_pareja_entre_personas_jovenes.pdf
- AZAOLA, E. (2009). "Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México". *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 7, 45.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (1998). *El normal caos del amor*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- CREA (2010-2012). *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento. Plan Nacional I+D+I.
- CIS (2004). *Barómetro de marzo. Estudio nº 2258. Marzo 2004*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLLINS, W. A., WELSH, D. P. y FURMAN, W. (2009). "Adolescent romantic relationships". *Annual Review of Psychology*, 631-652.
- DUQUE, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: Hipatia.
- EISIKOVITS, Z., WINSTOK, Z. y FISHMAN, G. (2004). "The first israeli national survey on domestic violence". *Violence Against Women*, 10(7), 729-748.
- EPSTEIN, D., KEHILY, M., MacANGHAILL, M. y REDMAN, P. (2001). "Boys and girls come out to play: Making masculinities and feminities in school playgrounds". *Men and Masculinities*, 4(2), 158-172.
- GIDDENS, A. (1993). *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Cambridge: Polity-Press.
- GIORDANO, P. C., LONGMORE, M.A. y MANNING, W.D. (2006). "Gender and the meanings of adolescent romantic relationships: A focus on boys". *American Sociological Review*, 71, 260-287.
- GIORDANO, P. C. (2003). "Relationships in adolescence". *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa* (2º ed.). Barcelona: El Roure.

- INSTITUTO DE LA MUJER (2000). *La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2010). "Estadísticas: Mujeres muertas por violencia de género a manos de su pareja o expareja". Consultado el 2 de marzo de 2011 en <http://www.inmujer.es/ss/Satellite>
- JASPARD, M. y équipe enveff. (2003). *Les violences envers les femmes en france. Une enquête nationale*. Paris: La documentation Française.
- KIMMEL, M. (2000). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- LEVI-MARTIN, J. (2005). "Is power sexy?". *American Journal of Sociology*, vol. 111, Num. 2, 408-446.
- MacKINNON, C.A. (1988). "Desire and power: A feminist perspective". En C. Nelson y L. Grossberg (Ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 105-121). Urbana: University of Illinois Press.
- McCARTHY, B. y CASEY, T. (2008). "Love, Sex, and crime: adolescent romantic relationships and offending". *American Sociological Review*, 73, 944-969.
- MINISTERIO DE IGUALDAD (2011). *Igualdad i prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud*. Dir. María José Díaz-Aguado (Universidad Complutense) y María Isabel Carvajal Gómez. Consultado el 27 de marzo de 2012 en: http://www.seigualdad.gob.es/violenciaGenero/derechoServicios/pdf/igualdad_prevenicion_violencia_genero_adolescencia.pdf
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2012). "Principales resultados. Macroencuesta de violencia de género 2011". Consultado el 5 de abril de 2012 en: http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/temas/t_20120308_01.pdf
- OLIVER, E. y VALLS, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- O'SULLIVAN, L.F. y MEYER-BAHLBURG, H.F.L. (2003). "African-American and Latina inner-city girls' reports of romantic and sexual development". *Journal of Social and Personal Relationships*, 20: 221-38.
- PADRÓS, M. (2007). *Models d'atracció dels i de les adolescents. Contribucions des de la socialització preventiva de la violència de gènere*. Institut Català de les Dones. Generalitat de Catalunya.
- SMETANA, J. G., CAMPIONE-BARR, N. y METZGER, A. (2006). "Adolescent development in interpersonal and societal contexts". *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.

- STRAUS, M., GELLES, R. y STEIMETZ, S. (1980). *Behind closed doors. Violence in the american family*. Nueva York: Doubleday.
- VALLS, R. (2004-2005). *Educació en valors per la prevenció de la violència de gènere als Instituts d'Educació Secundària*. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). "Gender violence amongst teenagers: Socialization and prevention". *Violence Against Women*, 14(7), 759-785.
- VALLS, R. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Plan Nacional I+D. Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.

Presencia del streaming, mixture e inclusion en los centros educativos españoles de primaria y secundaria.
Resultados de la encuesta nacional del proyecto I+D, MIXSTRIN

Asunción CIFUENTES GARCÍA
Luis TORREGO EGIDO
Gregor SILES MOLINA

Correspondencia

Asunción Cifuentes García
Universidad de Burgos

Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid

Gregor Siles Molina
Universidad de Barcelona

E-mails:
acifu@ubu.es
ltorrego@pdg.uva.es
gsilesm@ub.edu

Recibido: 10/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

La investigación I+D+I, *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "Mixture", "Streaming" e Inclusion (2009-2011)* ha aportado un análisis cuantitativo y cualitativo sobre la presencia de estas modalidades de agrupación de alumnado en los centros españoles de educación primaria y secundaria. Los resultados cuantitativos reflejan que las prácticas que se dan con mayor incidencia son las de streaming. Los estudios de caso demuestran que los centros que implementan el modelo de inclusión con el uso de recursos de la comunidad para el trabajo con grupos heterogéneos consiguen una clara mejora de aprendizajes y rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE: Agrupamiento educacional, rendimiento escolar, éxito escolar.

Mixture, streaming and inclusion at Spanish primary and secondary schools

ABSTRACT

Within the research project *Ways of grouping students and their relation with school success: "Mixture", "Streaming" and Inclusion (National Plan I+D+I – 2009/2011)* a quantitative and qualitative analysis of the presence of these forms of grouping students in primary and secondary education Spanish was carried out. The quantitative results reveal that the

streaming practices are the most common. The case studies show that schools that implement the inclusion model with the use of community resources to work with heterogeneous groups achieve a significant improvement of learning and academic performance.

KEY WORDS: Educational grouping, academic achievement, school success.

1. Introducción

El proyecto de investigación MIXSTRIN, *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión* (Plan Nacional I+D+I, Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008-2011)¹, ha estudiado las modalidades de agrupación del alumnado definidas por la comunidad científica internacional, para analizar en qué medida se están desarrollando prácticas correspondientes a una u otra modalidad en los centros educativos públicos españoles, de educación primaria y de educación secundaria obligatoria.

La base teórica del MIXSTRIN es la investigación INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011)², proyecto integrado del Sexto Programa Marco de investigación de la Comisión Europea, la investigación continental de mayor nivel científico y recursos realizada hasta el momento sobre educación.

Uno de los resultados obtenidos en INCLUD-ED (2009)³ ha sido la clasificación de las formas de agrupación del alumnado, que se llevan a cabo en los centros educativos de Europa, en tres modalidades: *mixture*, *streaming* e *inclusion*, que se concretan en diferentes prácticas específicas de la organización del aula y del centro escolar, y que van acompañadas de resultados educativos diferenciados. Esta clasificación se obtuvo a partir de un análisis de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea y las teorías que los sustentan⁴, así como de los resultados educativos obtenidos por los diferentes países en los estudios cuantitativos internacionales, como PISA⁵, TIMSS y PIRLS⁶.

1. <http://mixstrin.wordpress.com/about/>

2. <http://www.ub.edu/includ-ed/>

3. Publicado en también castellano (INCLUD-ED, 2011).

4. Se analizaron los sistemas educativos de los países de la UE-25 y Rumania.

5. Programme for International Student Assessment, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

6. Trends in International Mathematics and Science Study y Progress in International Reading Literacy Study, ambos desarrollados por la International Association for the Evaluation of Educational Assessment.

En el presente artículo expondremos las tres formas de agrupación del alumnado definidas por la comunidad científica internacional. Seguidamente mostraremos la metodología que se ha desarrollado en el proyecto MIXSTRIN, en el que en una primera fase se ha realizado un estudio cuantitativo y en una segunda fase un estudio cualitativo. En tercer lugar explicaremos los resultados referentes al estudio cuantitativo. Posteriormente expondremos los principales resultados del estudio cualitativo, acompañados de algunas citas del trabajo de campo realizado, y finalizaremos el artículo con unas breves conclusiones.

2. Formas de agrupación del alumnado: streaming, mixture e inclusión

La comunidad científica educativa internacional ha definido como *Mixture*, la organización del aula tradicional, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, heterogéneo en cuanto a nivel educativo y con un único profesor o profesora (INCLUD-ED, 2009). Esta organización del aula parte de la igualdad de oportunidades, ya que todo el alumnado comparte unos mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, con independencia de las características individuales de éstos. La práctica de esta modalidad encuentra serias dificultades para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso y de diferentes contextos socioculturales. Estas dificultades han llevado a buscar otras modalidades alternativas para atender a esta diversidad.

El *streaming* ha sido definido por la Comisión Europea (2006) como la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, en función de su rendimiento, dentro de un mismo centro educativo. El *streaming* es una de las respuestas que algunos sistemas y centros educativos están dando, cuando la modalidad de *mixture* fracasa, como práctica para atender a la diversidad de alumnado y de niveles de aprendizaje que se pueden dar en un aula.

Las diferentes investigaciones y evaluaciones internacionales han demostrado los efectos negativos del *streaming* en la eficiencia y equidad de los sistemas educativos. Los estudiantes que son ubicados en los grupos de nivel más bajo tienden a ver reducido el tiempo destinado al aprendizaje y reciben menos estímulos para pensar críticamente (CHORZEMPA y GRAHAM, 2006). Además, se les expone de forma notable a menos contenido, a habilidades de más bajo nivel, reciben una formación de inferior calidad, ven reducida su autoestima y aumenta su probabilidad de abandono escolar (BRADDOCK y SLAVIN, 1992, OLIVER y GATT, 2010). Los estudiantes con más dificultades son los que resultan más perjudicados en su aprendizaje, ya que se reduce su aprendizaje en lugar

de acelerarlo y se incrementan las desigualdades entre grupos. Por otra parte, el *streaming* reduce el efecto que los compañeros y compañeras con mejor rendimiento tienen en el alumnado con rendimiento medio y bajo, mientras que este efecto no resulta modificado en el caso del alumnado que tiene rendimiento más alto (ZIMMER, 2003; PUIGDELLÍVOL y KRASTINA, 2010). Asimismo, el alumnado que es asignado a los grupos de nivel más bajo es mayoritariamente el que pertenece a minorías étnicas y a contextos sociales desfavorecidos (YOUDELL, 2003; DE HAAN y ELBERS, 2005).

En los datos de las evaluaciones internacionales se observa que el *streaming* es una práctica extendida a nivel europeo y mundial. Los resultados de PISA 2009 manifiestan los efectos negativos de las prácticas de *streaming* en los resultados académicos. En un mismo país, el alumnado de aquellas escuelas que realizan prácticas de separación por niveles, obtiene peores resultados que los que estudian en aquellas escuelas en las que no se aplican (OCDE, 2010).

Sin embargo, las evaluaciones internacionales muestran grandes contradicciones en los niveles de *streaming* existentes en algunos de los países, dada la confusa caracterización de las prácticas de *streaming* en dichas evaluaciones y por las dificultades que surgen en su estudio, impidiendo así un análisis exhaustivo de su desarrollo y consecuencias académicas. Esto llevó desde el proyecto INCLUD-ED (2009) a crear una clasificación de las diversas prácticas de *streaming* y a definir los criterios en que se basan, para facilitar su análisis y superación. Prácticas que describimos a continuación: “Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento”, una de las formas más habituales de *streaming* es el separar al alumnado por niveles de rendimiento –ya sea en diferentes aulas o dentro del mismo aula, en todas o algunas asignaturas– y añadiendo más recursos humanos para atender a los diferentes grupos. “Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia”, en los que alumnos o alumnas se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo. “Adaptaciones curriculares individuales excluseras”, en las que se adapta el currículo oficial al nivel de aprendizaje de un alumno en concreto (o de un grupo de alumnos o alumnas) reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos. Y “Optatividad exclusera” en la que la elección de una o un conjunto de asignaturas desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro.

La tercera modalidad de agrupación, la *inclusion*, recoge el conjunto de prácticas educativas que suponen una alternativa a las dos opciones anteriores y en las que ante la diversidad en las aulas, no se adapta el contenido al nivel del alumnado creando grupos de nivel, sino que se mantiene la heterogeneidad del aula pero incorporando recursos en su interior. Se proporciona el apoyo necesario

en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje. Los recursos y apoyos que las prácticas de *streaming* utilizaban para separar al alumnado por niveles, se utilizan para ofrecer estos apoyos dentro del aula ordinaria. El objetivo es que todo el alumnado alcance el currículo ordinario, y para ello se introducen ayudas (voluntariado, ayuda entre iguales, etc.) que faciliten el seguimiento de los contenidos de aprendizaje.

En las bases teórico-prácticas de la *inclusión* encontramos el aprendizaje cooperativo (BRADDOCK y SLAVIN, 1992; JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1994; SLAVIN, 1991; STEVENS y SLAVIN, 1995) que ha mostrado efectos positivos en el aprendizaje, la autoestima, la aceptación de alumnado con discapacidad y las relaciones interculturales, tanto para el alumnado más desaventajado como el que tiene mejores resultados, y que constituye una alternativa a la agrupación por niveles. Otra aportación es el aprendizaje dialógico, que también parte de la cooperación entre el alumnado en grupos heterogéneos dentro del aula, pero va más allá al promover el aprendizaje a través del diálogo que se da, no sólo entre el alumnado, sino entre todos los agentes educativos que interactúan con el mismo (AUBERT *et al.*, 2008; ELBOJ *et al.*, 2002; FLECHA, 1997; FREIRE, 1998; WELLS, 1999).

Las diferentes prácticas de *inclusión* también han sido categorizadas en el proyecto INCLUD-ED (2009): “Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos”, comporta una redistribución de los recursos humanos del centro, proporcionando más apoyo dentro del aula ante un alumnado diverso, permitiendo así que todo el alumnado pueda permanecer dentro de su grupo de referencia. Este apoyo lo puede realizar el profesorado, pero también pueden intervenir personas voluntarias en el aula como familiares u otros miembros de la comunidad. “Ampliación del tiempo de aprendizaje”, donde se proporciona apoyo académico al alumnado con más dificultades pero fuera del horario lectivo, evitando así que esta ayuda se dé mientras en el aula se están trabajando otros contenidos curriculares. “Desdobles en grupos heterogéneos”, en los que el grupo se divide atendido por diferentes profesores, para reducir la ratio en materias instrumentales. “Adaptaciones curriculares inclusivas”, que no comportan una reducción de los contenidos sino una adaptación para facilitar el aprendizaje. Y por último, “Optatividad inclusiva”, es la elección de asignaturas que no limita las oportunidades educativas en el futuro.

En resumen, en función de los recursos podemos diferenciar las modalidades, observando que el modelo *mixture* utiliza los recursos tradicionales: un profesor o profesora por aula; el *streaming* añade recursos para atender a los diferentes niveles de alumnado y los separa; la *inclusión* utiliza los mismos recursos que

el *streaming*, pero los mantiene en el aula ordinaria con el fin de alcanzar unos objetivos comunes para todo el alumnado.

3. Metodología de la Investigación

El proyecto I+D MIXSTRIN, se ha desarrollado en dos fases de investigación. En una primera se ha realizado un estudio cuantitativo que ha permitido identificar y describir qué modalidades de agrupación del alumnado se están desarrollando en los centros educativos de primaria y secundaria, cómo se concretan y se distribuyen los recursos en cada una de ellas.

Para su consecución se diseñaron dos cuestionarios, uno para educación primaria y otro para educación secundaria, siguiendo los criterios definidos en el proyecto INCLUD-ED (2009), en relación a las tres modalidades de agrupación. Las preguntas de los cuestionarios se distribuyeron a lo largo de un número de bloques temáticos. El cuestionario de primaria contenía un total de 39 preguntas organizadas en cinco bloques temáticos: escuelas que establecen más de un grupo-clase por curso, agrupaciones y recursos humanos dentro de la clase, alumnado fuera del aula ordinaria, adaptación curricular y extensión del tiempo de aprendizaje. El cuestionario de secundaria, contenía 43 preguntas organizadas en los mismos bloques que el de primaria y con un sexto bloque adicional sobre optatividad de asignaturas y relación con los estudios futuros. Ambos cuestionarios iban precedidos por un bloque de datos sociodemográficos (situación, profesorado y perfil del alumnado) y otro sobre la organización de las escuelas (número de clases por cada curso).

La población objeto de estudio han sido los centros educativos públicos de primaria y secundaria de España. El tamaño de las dos sub-muestras de centros educativos públicos ha sido de 366 centros de primaria y 316 centros de secundaria, extraídos de manera aleatoria simple. En la muestra de primaria, el error aceptado se sitúa en el 5,1% (para un 95% de intervalo de confianza), mientras que la precisión en el caso de los centros de secundaria se sitúa en un error aceptado del 5,3% (con el mismo margen de confianza)⁷.

La implementación de los cuestionarios se realizó en el curso 2009-2010 y el alcance del estudio ha sido un total de 265.231 estudiantes (37,5% de primaria,

7. La muestra se extrajo a partir del número total de centros registrados para el curso 2008-2009, 10.121 centros públicos de primaria y 4.612 centros públicos que solamente impartían secundaria. Consultado en la web del Ministerio de Educación y Ciencia en febrero de 2009.

y 62,5% de secundaria) y 26.689 docentes (el 31% de primaria frente al 69% de secundaria), según los datos que nos facilitaron los mismos centros.

En una segunda fase del proyecto, y con el objetivo analizar en centros representativos de cada una de las modalidades e identificar las relaciones entre las modalidades de agrupación del alumnado y resultados académicos que obtienen, se llevó a cabo un estudio cualitativo en centros educativos de primaria y de secundaria, representativos de modalidades de agrupación del alumnado de *streaming* e *inclusión*. El estudio cualitativo se llevó a cabo con un enfoque metodológico comunicativo crítico (GÓMEZ *et al.*, 2006; GÓMEZ, PUIGVERT y FLECHA, 2011), perspectiva cuyas bases teóricas son diversas e interdisciplinarias, incluyendo autores como Habermas, Mead, Shütz o Garfinkel. Esta metodología parte de que las personas son agentes sociales, capaces de lenguaje y acción y, por tanto, de contribuir a la creación de conocimiento.

El análisis cualitativo ha consistido en cinco estudios de caso en centros educativos, de los cuales dos son escuelas de educación primaria y tres son institutos de educación secundaria; dos son representativos de *streaming* (una escuela y un instituto) y tres de *inclusión* (una escuela y dos institutos), distribuidos por diferentes puntos del territorio español⁸. La selección de los centros educativos se basó en dos criterios: centros educativos que disponen de evaluaciones externas del nivel de competencias del alumnado; y centros educativos similares –nivel socioeconómico medio-bajo y diversidad cultural de la población–, factores que pueden condicionar los resultados académicos del alumnado y que nos han aportado información del diferente impacto de las formas de agrupación de sobre los grupos de alumnado más vulnerable, aquel que necesita más de actuaciones educativas de éxito para superar su mayor riesgo de exclusión educativa y social⁹.

8. Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha, País Vasco y Andalucía
9. La investigación se diseñó para realizar dos estudios de caso, uno en primaria y otro en secundaria, de cada una de las tres modalidades de agrupación. Dado que el estudio cuantitativo mostró que las modalidades de *streaming* y de *inclusión* son las que se dan con mayor frecuencia, tanto en primaria como en secundaria, las escuelas escogidas son representativas de dichas modalidades. No obstante, las escuelas elegidas no desarrollan siempre prácticas relacionadas con estas modalidades, sino que estas normalmente se alternan con prácticas de *mixture*. Uno de los estudios de caso, un centro de secundaria *inclusión*, finalmente por dificultades legales no pudo facilitar las evaluaciones externas, por lo que se decidió ampliar el trabajo de campo a otro estudio de caso de secundaria dentro de la modalidad de *inclusión* del que sí tuvimos acceso a las evaluaciones externas. Aun así, seguimos manteniendo también el primer centro de secundaria de *inclusión* porque la información recogida arrojaba un conocimiento de gran calidad sobre esta modalidad. Aunque no pudiéramos relacionar esta información con los resultados académicos del alumnado, las aportaciones y los testimonios desde los diferentes colectivos de este centro han constatado la mejora de los aprendizajes instrumentales.

4. Resultados de la Encuesta Nacional

4.1. Organización del aula y el centro en la modalidad Mixture

Los resultados de la implementación de los dos cuestionarios nos muestran que el *mixture*, la forma tradicional de organización de las aulas, no es la forma más habitual de organizar los centros educativos, especialmente en las escuelas de primaria. En la muestra de educación primaria, tan sólo un 19,9% de las escuelas ha afirmado que sólo hay una maestra o maestro siempre en el aula. En el resto de los casos, en alguna ocasión o siempre hay otra persona adulta dando apoyo, aunque esta puede ser utilizada bien para prácticas de *streaming* o de *inclusion*. Es importante tener en cuenta que las escuelas que sólo cuentan con un maestro o maestra en las aulas, pueden haber separado previamente los grupos clase, realizar agrupaciones dentro del aula, diferenciar los objetivos, contenidos y materiales, todo ello según el nivel de aprendizaje del alumnado. Todos estos casos, al cruzarlos con el 19,9% de los centros que han respondido que sólo hay una maestra o maestro siempre, dejan en un número muy pequeño los centros de primaria que se basan en el modelo *mixture*.

En educación secundaria, el número de centros que dicen tener sólo un profesor o profesora son un 65,5%. Al cruzar esta variable con el criterio de agrupación del alumnado, un 34,2% de los centros respondió que agrupan al alumnado de forma heterogénea intencionalmente –con alumnado con niveles de conocimiento diferente– y sólo cuentan con un profesor o profesora. A tenor de este resultado, podemos afirmar que una tercera parte de los centros de secundaria aplica la modalidad de *mixture*.

4.2. La organización del aula y el centro en la modalidad Streaming.

El *streaming* es una práctica frecuente tanto en primaria como en secundaria. En ambos niveles educativos encontramos representadas de forma significativa tres formas de *streaming*: organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento, grupos de refuerzo o apoyo separados del aula de referencia y adaptaciones curriculares individuales exclusoras.

En primaria encontramos que en el 39,9% de las escuelas los objetivos y contenidos de aprendizaje impartidos al alumnado de cada grupo clase son diferentes, o bien los mismos en algunas asignaturas y diferentes en otras, más o menos ambiciosos según el nivel de conocimientos de cada grupo-clase. Por otra parte, un 57,9% de las escuelas realizan agrupaciones dentro del aula y las

actividades que se realizan tienen diferentes objetivos de aprendizaje y nivel de contenido, según los conocimientos previos del alumnado de cada grupo.

En secundaria un 63,6% de los centros adaptan los contenidos y objetivos de aprendizaje a las diferentes clases, ya sea de forma permanente o en algunas asignaturas. Asimismo, un 54% de los centros organiza las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento en grupos dentro del aula, que diferencian los objetivos y contenidos de aprendizaje en función del nivel de conocimientos previos del grupo.

En las escuelas de primaria la práctica más común de *streaming* que encontramos es que haya alumnado realizando actividades de aprendizaje o refuerzo fuera del aula de referencia, en horario lectivo. Un 82% de las escuelas realiza esta práctica en algunas asignaturas o actividades concretas, fundamentalmente en matemáticas (66%), seguida de las lenguas castellana (55%) y cooficial (30%), es decir, en las asignaturas instrumentales. Respecto a secundaria, un 42,4% de los centros organiza estas actividades de refuerzo fuera del aula ordinaria dentro del horario lectivo, en las asignaturas de lengua castellana y literatura y en matemáticas.

Asimismo un 56,6% de las escuelas de primaria hace adaptaciones curriculares individuales exclusoras, entendidas como adaptaciones que al menos en algunos casos implican una reducción de los objetivos de aprendizaje, en asignaturas instrumentales como lengua y matemáticas. En secundaria, un total del 96,5% de los centros tiene alumnado con alguna adaptación curricular y, de ellos, un 88,6%, afirma que reduce los objetivos de aprendizaje en al menos algunos de los casos en que hacen adaptaciones individualizadas.

Los resultados de los cuestionarios también nos muestran que, a pesar de su considerable presencia, el *streaming* no es una práctica efectiva. Hay cuatro aspectos, en relación a los resultados, que respaldan esta afirmación. El primero es el hecho de que la consecución de los objetivos de aprendizaje parece depender más del nivel previo del alumnado que de las actuaciones llevadas a cabo en las aulas, ya que, tanto en primaria, un 26%, como en secundaria, un 61,7%, contestaron que los objetivos de aprendizaje se consiguen en mayor medida en los centros con un mayor nivel de aprendizaje previo. Afirmaron, por el contrario, que apenas los consiguen las clases con un menor nivel de conocimientos previos. En segundo lugar nos encontramos con la cronificación de las adaptaciones curriculares individualizadas. Aunque en la mayoría de los casos estas se planifican inicialmente como una medida temporal, en un porcentaje elevado de los casos (71% de las escuelas de primaria y 69,3% de los centros de secundaria) las adaptaciones temporales terminan siendo permanentes. Además,

el 29,7 % de centros de primaria y el 32,2% de centros de secundaria realizan adaptaciones curriculares individualizadas de manera permanente. Se muestra así la escasa eficacia de estas actuaciones para ayudar al alumnado a progresar en sus aprendizajes y ponerse al nivel del resto de compañeros y compañeras. En tercer lugar, las prácticas de *streaming* van en ocasiones acompañadas de recursos adicionales para ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Estos recursos adicionales se dan especialmente en las adaptaciones curriculares (el 85% de las escuelas de primaria y el 74,1% de secundaria contemplan estos apoyos extra para llevar a cabo las adaptaciones), pero los datos referentes a los resultados y a la duración de estas adaptaciones nos muestran el inefectivo uso de dichos recursos. En cuarto lugar, si bien los grupos homogéneos –en diferentes clases o dentro de la misma clase– se plantean en muchas ocasiones como flexibles y se admite la posibilidad de movilidad entre grupos, en la práctica los centros han afirmado que la movilidad se da en pocas ocasiones, tanto en primaria como en secundaria. Estos datos nos muestran al menos dos efectos de esta práctica de *streaming*. Por un lado, que no se cumple el pretendido objetivo del *streaming* de ajustarse a los diferentes niveles del alumnado para así mejorar el aprendizaje de estos, ya que no se genera la mejora suficiente que permitiría cambiar de grupo. Por otro lado, nos muestra el impacto duradero que tienen sobre el alumnado las decisiones relativas a la forma en que se organiza su enseñanza.

4.3. La organización del aula y el centro en la modalidad Inclusion

La *inclusion* en los centros educativos españoles se da en formas muy concretas y poco variadas, que se limitan al tiempo extraescolar y/o currículo no obligatorio. En los centros de primaria y secundaria no identificamos actuaciones inclusivas de manera significativa en relación a agrupaciones heterogéneas con una reorganización de recursos humanos, de desdobles en grupos heterogéneos, o de adaptaciones curriculares individuales inclusivas, de manera significativa.

En primaria las actuaciones inclusivas se concretan en la ampliación del tiempo de aprendizaje, en las que un 45% de las escuelas de primaria llevan a cabo actividades de aprendizaje instrumental fuera del horario lectivo con la finalidad de mejorar los niveles de aprendizaje del alumnado.

Los centros de secundaria muestran de forma significativa dos formas de *inclusion*: ampliación del tiempo de aprendizaje y optatividad inclusiva. Un 44% de los centros de secundaria ofrecen al alumnado actividades de aprendizaje instrumental fuera del horario lectivo. En relación a la optatividad, la mayoría de los centros, un 84,2%, ofrecen asignaturas donde la elección no impide con posterioridad cursar determinadas asignaturas o seguir determinados itinerarios

que permitan el acceso directo al bachillerato y posteriormente a los estudios universitarios.

5. Resultados del Estudio Cualitativo

En ningún caso en los centros educativos analizados en los estudios de caso, las prácticas de *streaming* se relacionan con una mejora del aprendizaje del alumnado, sino que los efectos que se aprecian son los contrarios. La separación por niveles de aprendizaje, o de un alumno o grupo de alumnos del aula en materias instrumentales para recibir apoyo fuera del aula en horario lectivo, no está resultando una práctica que mejore el éxito académico de todo el alumnado, y menos aún del alumnado que es separado: *“Algunos niños tienen que salir en las clases instrumentales, y se pierden la explicación del maestro (...), y esa explicación es clave. Entonces lo que abarca en estos apoyos, lo pierde en otras cosas”*. (Grupo discusión profesorado)

El aprendizaje no sólo no aumenta, sino que las desigualdades entre alumnado se incrementan. Un problema importante de estas agrupaciones, expresado por el profesorado, es el hecho que los grupos de menor nivel suelen estar integrados por alumnado de familias con un nivel sociocultural que puede calificarse como bajo, con escaso nivel académico y que, en algunos casos, son de origen inmigrante o pertenecen a la minoría gitana. Así, las agrupaciones por niveles se convierten también en una forma de separar por características sociales: *“Sí, realmente, yo no recuerdo gente en estos grupos que tenga en sus familias educación universitaria, de nivel universitario, yo no lo recuerdo. Normalmente las familias son de más bajo nivel cultural, más bajo nivel de educación”*. (Entrevista profesora)

El profesorado implementa prácticas de *streaming* como forma de manejar la atención a la diversidad, pero no como fórmula para conseguir los mejores resultados educativos para todo el alumnado. El profesorado mismo reconoce desconocer alternativas más efectivas y equitativas de atención a la diversidad.

Son las condiciones, realmente es la organización. Yo creo que, no sé si es el mejor sistema. Seguramente, a lo mejor, lo deberíamos investigar si hay otro mejor. Pero yo creo que probablemente el hecho de tener el número de tutores que somos y el número de especialistas, pues para poder rentabilizar lo más posible los recursos del centro. ¡Los recursos humanos! Me refiero, a nivel profesional, porque no, es que si no, no habría, no habría otra forma de poder hacerlo. ¡Vamos!, entiendo, no lo sé, a lo mejor existe, pero yo creo que se han dado muchas vueltas ya a este tema. (Entrevista profesora)

Las escuelas analizadas dentro de la modalidad de *inclusion* han mostrado una progresión en sus resultados académicos relacionada con la implementación de esta modalidad, consiguiendo al mismo tiempo calidad y equidad en educación. Una reorganización de los recursos existentes en el mismo centro puede mejorar el rendimiento. El propio alumnado y la diversidad de niveles de aprendizaje que hay entre ellos, es un recurso para promover el aprendizaje en el aula. Por un lado, la ayuda que se da entre alumnado con diferente nivel y, por otro, el hecho de que el lenguaje y las explicaciones de los propios compañeros y compañeras son muchas veces más comprensibles para el alumnado que las del profesorado.

Por un lado aprenden más y por otro lado se crea también un ambiente de colaboración, cuando tú pones en un grupo de determinados niveles, está un niño que le cuesta más y está el niño que termina antes, y que va ayudarles al otro a que termine, entonces se crea un ambiente de compañerismo, de colaboración, aparte que los niños; no es igual en un momento dado que yo le explique a un niño cómo tienen que hacerle, a que le explique otro niño, porque hay veces que los niños llegan más, son capaces de hacérselo ver más fácil, porque lo explican como ellos lo han entendido, y entonces a veces ellos llegan más que lo que yo llego. (Grupo discusión profesorado)

Abrir los centros educativos a la comunidad permite introducir un amplio abanico de recursos humanos que favorece la implementación de prácticas inclusivas. Los centros educativos en los que hemos realizado los estudios de caso y que aplican las prácticas de la modalidad de *inclusion*, son centros que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002; GATT, OJALA y SOLER, 2011). En estos centros, las personas voluntarias tienen un papel importante dentro del aula participando en los grupos interactivos (ELBOJ y NIEMELÄ, 2010). Las clases se organizan en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, cada uno a cargo de una persona adulta (profesor/a y/o voluntario/a) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. El tutor o tutora se encarga de coordinar las actividades en el aula y de proporcionar apoyo cuando es preciso. Los perfiles de personas voluntarias que participan son muy diversos, tal como nos explicaba una profesora.

(...) Familias, ex-alumnos, gente de la universidad que está haciendo magisterio, graduado en integración social, educación social, (...) jubilados del centro de mayores, (...) profesores jubilados, agentes externos como educadores de calle del barrio, los educadores de la asociación gitana también, ... cantidad de gente, (...), gente que viene a la formación de familiares, pero no que sean familiares nuestros, sino que vienen desde el centro de adultos, pues gente que ha empezado a hacer cerámica o a hacer informática que luego se han quedado de voluntarios. (Entrevista profesora)

Todos estos voluntarios y voluntarias ponen en evidencia la gran cantidad de recursos movilizada en el centro para incluirlos en las aulas y facilitar el trabajo con alumnado con diferentes niveles de aprendizaje en un mismo grupo. Asimismo, los familiares entienden que esta agrupación heterogénea y la posibilidad de ayuda entre alumnado de diferentes niveles está directamente relacionada con una mejora de los resultados de aprendizaje.

Prácticamente van casi todos igualados, lo hacen bien casi todos, en el tiempo todos, es que lo hacen casi todos a la vez porque está equilibrado, los que menos saben mezclados con los que más saben, porque si mezclaran todos los que están mejores se vería que los más atrasados irían peor, irían más lentos o irían poquito a poquito pero como que están mezclados y se ayudan entre ellos pues prácticamente los tres grupos o los cuatro grupos, prácticamente los grupos van casi igual, es lo que muchas veces digo, que hay grupos atrasados pero luego cuando hacemos grupos interactivos van prácticamente, terminan prácticamente al mismo tiempo, cuando es alguna ficha lo entienden perfectamente más o menos casi todos. (Relato familiar)

Los centros analizados dentro de la modalidad de inclusión realizan actividades de refuerzo extraescolar, dirigidas principalmente a alumnado con dificultades de aprendizaje. Asimismo, el alumnado que no puede recibir ayuda en casa para hacer los deberes o aclarar dudas, la encuentra en el mismo instituto.

Está dirigido al alumnado, que tienen por diversas causas dificultades, si bien algo personal o por la familia, pues se incluye en ese programa, y va por las tardes a revisión de sus tareas o supervisión de monitores, e incluye la ayuda, que a la mejor no la encuentran en casa y la pueden tener en el centro. (Entrevista profesor)

Estas actividades tienen efecto y ayudan a superar la desventaja en el nivel de aprendizaje del alumnado que acude a ellas: “Entendemos que sí, que al final eso repercute en la nota y suelen ser alumnos que luego al final se reenganchan”. (Entrevista profesor). Ejemplos todos ellos, de cómo los centros educativos pueden aumentar el rendimiento del alumnado sin necesidad de separar por niveles.

Conclusión

Los resultados del proyecto I+D MIXSTRIN han evidenciado que las actuaciones educativas inclusivas son las que acercan con mayores garantías éxito académico para todo el alumnado. Por el contrario, las prácticas de *streaming* son las que

favorecen resultados desiguales entre grupos de alumnado diverso. Sin embargo, el *streaming* es, con diferencia, la forma más frecuente de atención a la diversidad tanto en primaria como en secundaria en los centros educativos españoles, a raíz de los resultados de la encuesta nacional.

Por esta razón, es preciso erradicar las prácticas de *streaming* y evitar toda segregación basada en los niveles previos de aprendizaje, así como adaptaciones en los contenidos, objetivos y materiales que alejen a alumnos o grupos de alumnos del currículo general. El profesorado con frecuencia implementa prácticas de *streaming* como una forma de manejar la atención a la diversidad, porque desconoce alternativas más efectivas y equitativas de atención a la diversidad. Se hace necesaria una formación del profesorado basada en evidencias científicas sobre las prácticas que han mostrado ser más efectivas para promover el aprendizaje de alumnado diverso, orientada en la aplicación de actuaciones inclusivas.

El nivel de aprendizaje previo de un alumno no determina sus posibilidades futuras de aprendizaje, pero la diversidad del alumnado puede ser una dificultad si no se organizan los espacios y los recursos de forma efectiva. Se puede aprender de la experiencia de centros educativos que están obteniendo resultados de éxito para todo su alumnado, minimizando desigualdades a través de prácticas inclusivas. La experiencia de los centros analizados en los estudios de caso muestra que los mismos recursos personales se pueden utilizar con una orientación de *streaming* o de *inclusion*. La respuesta a la diversidad no está centrada fundamentalmente en la cantidad de recursos existentes sino en la forma en que estos se organizan y el uso efectivo de estos en medidas basadas en prácticas de éxito, que están evidenciando una mejora de los resultados académicos del alumnado. La actuación del profesorado de apoyo o adicional es más efectiva cuando se implementa en contextos de grupos heterogéneos y aulas regulares. El propio alumnado y la diversidad de niveles de aprendizaje que hay entre ellos también es un recurso para promover el aprendizaje en el aula. Asimismo, abrir los centros educativos a la comunidad permite introducir una amplia variedad de recursos humanos que favorece la implementación de prácticas inclusivas. De ahí la importancia de promover la participación de la comunidad en las formas que han demostrado aportar más éxito.

Referencias bibliográficas

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

- BRADDOCK, J.H. y SLAVIN, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- CHORZEMPA, B. F. y GRAHAM, S. (2006). "Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading". *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 529-541.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas, 8/9/2006, COM(2006) 481 final. SEC (2006) 1096.
- DE HAAN, M. y ELBERS, E. (2005). "Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity". *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C. y NIEMELÄ, R. (2010). "Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups". *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- GATT, S., OJALA, M. y SOLER, M. (2011). "Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED". *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47.
- GÓMEZ, J., LATORRE A., SÁNCHEZ M. y FLECHA R. (2006). *Metodología comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, A., PUIGVERT, L. y FLECHA R. (2011). "Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research". *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society.

- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE).
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1994). *Cooperative learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- OLIVER, E. y GATT, S. (2010). "De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos". *Review Signos*, 2010, 43(2): 279-294.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices*. Volume IV.
- PUIGDELLÍVOL, I. y KRASINA, L. (2010). "Inclusió i segregació a l'escola: practiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable". *Temps d'Educació*, (38), 95-113.
- SLAVIN, R. (1991). "Synthesis of research of cooperative learning". *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- STEVENS, R. y SLAVIN, R. (1995). "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations". *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- YOUDELL, D. (2003). "Identity traps or how black students fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities". *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.
- ZIMMER, R. (2003). "A new twist in the educational tracking debate". *Economics of Education Review*, 22(3), 307.

Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español

Noemí MARTÍN CASABONA
Rosa LARENA FERNÁNDEZ
Eduard MONDÉJAR

Correspondencia

Noemí Martín Casabona
Universitat Rovira i Virgili
Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicología
Ctra. de Valls s/n - 43007 Campus
Sescelades (Tarragona)
Tel.: 977 55 87 38

Rosa Larena Fernández
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Educación de
Soria. Departamento de Pedagogía
Campus "Duques de Soria", 42004
(Soria)
Tel.: 975 12 92 02

Eduard Mondéjar
Universidad Nacional de Educación a
Distancia
Ciencias Sociales y Jurídicas, Grado en
Educación Social
UNED. Consorcio Centro Asociado de
la UNED de Terrassa.
Edificio Vapor Universitario. Calle
Colón, 114
Tel.: 93 396 80 59

E-mails:
noemi.martin@urv.cat
rlarena@pdg.uva.es
emondejar@barcelona.uned.es

Recibido: 20/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

El artículo presenta parte de los resultados del trabajo de campo realizado en la investigación del Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*; realizada por profesorado de siete universidades españolas. Se trata de cinco relatos comunicativos de vida a estudiantes de origen inmigrante que, a pesar de haberse escolarizado en el sistema educativo español en primaria o secundaria, han logrado cursar estudios superiores. Los relatos ofrecen datos sobre las prácticas educativas que han favorecido su itinerario educativo de éxito y los obstáculos superados.

PALABRAS CLAVE: Éxito escolar, inmigración, integración social.

Successful educational trajectories of immigrant students enrolled in the Spanish school system

ABSTRACT

The article presents some of the results obtained from the fieldwork of the research project *The improvement of living and learning in primary and secondary schools with immigrant students*,

funded under the National Plan I+D+I (2008-2011) conducted by researchers from seven Spanish universities. It includes five daily life narrations by immigrant origin students who, despite being enrolled in the Spanish education system in primary or secondary education, have been able to pursue higher education. The narrations provide data on educational practices that have favored their successful educational progress and also the obstacles they had to overcome.

KEY WORDS: School success, immigration, social integration.

Introducción

Los objetivos planteados por la Estrategia de Europa 2020 proponen la educación y la formación como estrategia para superar la situación de crisis actual. No obstante, la panorámica que ofrece el día a día de nuestros centros educativos y las elevadas tasas de fracaso escolar, que afectan en mayor medida al alumnado inmigrante, requieren plantearse la necesidad a la que alude la Comisión Europea (2006) de conocer las experiencias e investigaciones en educación y formación de calidad fundamentadas en los principios de eficiencia y equidad.

Un aspecto fundamental es reconocer el contexto en el que nos encontramos, caracterizado por una diversidad (de culturas, orígenes, creencias religiosas, etc.) que genera nuevas demandas y necesidades. Desde los centros educativos actuales, que se han creado y desarrollado en el marco de unas normas y valores que no reflejan ni responden a esta diversidad, debemos abordar los nuevos retos que se plantean si queremos ofrecer alternativas educativas de éxito para todo el alumnado (AUBERT, DUQUE, FISAS y VALLS, 2004).

Obviar estos cambios de la realidad nos ha conducido a resultados como los presentados en el informe PISA 2009 (OECD, 2010), donde se demuestra que el alumnado inmigrante cuenta con un mayor índice de fracaso escolar que el alumnado autóctono. Concretamente, en el caso de España, mientras el rendimiento del alumnado autóctono se sitúa en 488 puntos, el del alumnado inmigrante está en 432.

En algunos foros se utiliza esta realidad para culpar al alumnado inmigrante de los elevados índices de fracaso escolar que existen en España. Algunos estudios establecen en la esfera pública una relación entre el porcentaje de estudiantes extranjeros en el aula y los resultados académicos obtenidos en ésta; una relación que crece a medida que la proporción de alumnado extranjero también aumenta. Apuntan que un porcentaje de estudiantes extranjeros superior al 6% afecta negativamente al rendimiento académico (MORENO y GARCÍA, 2006).

Otros estudios como el realizado por el Defensor del Pueblo (2003) destacan que la opinión mayoritaria del profesorado de centros con más del 30% de alumnado inmigrante es que disminuye el prestigio del centro y que se aprecia una influencia negativa en el aprendizaje del resto de estudiantes.

No obstante, los resultados de informes de relevancia internacional, como el de PISA 2006, muestran que no existe una asociación positiva entre el número de alumnado inmigrante en un centro educativo y las diferencias entre el rendimiento de estudiantes nativos e inmigrantes (OECD, 2007). El mismo informe revela que la variación del rendimiento del alumnado puede deberse a diversas causas que tienen que ver con los factores propios de cada sistema educativo. Por tanto, el éxito educativo del alumnado inmigrante no depende de su presencia en menor o mayor medida en las escuelas, sino de las limitaciones o inadecuaciones del centro educativo para hacer frente a la diversidad y complejidad social (CASAS, 2003).

A pesar de ello, concebir que el alumnado inmigrante es menos capaz, que baja el nivel de nuestras aulas y que, por tanto, requiere un currículum inferior, ha sido la tónica en los centros educativos para justificar la segregación de estos chicos y chicas, y su derivación en aulas homogéneas, según nivel. En este sentido, se han alegado motivos como los que aporta Ausubel (1989) cuando defiende que no es necesario enseñar contenidos instrumentales complejos a este alumnado porque, además, hacerlo no sirve de nada. Estas ideas están en consonancia con las teorías reproducciónistas de autores como Baudelot y Establet (1976) o Bourdieu y Passeron (1977) cuando apuntan que la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y, por tanto, no es necesario cambiarlas.

Desde la perspectiva opuesta, Wells (2001) otorga a todos los niños y niñas una actitud generalizada para indagar en el conocimiento, desbancando, de esta forma, la idea de que un origen distinto al de la cultura dominante puede crear una disposición desfavorable para el aprendizaje. Por tanto, no se trata de una menor capacidad o menos interés por aprender lo que motiva el elevado índice de fracaso escolar. Más bien, se trata de las prácticas que se desarrollan en el día a día de los centros educativos (AUBERT, FLECHA, GARCIA, FLECHA y RACIONERO, 2008).

Es desde la voluntad de transformación, y a pesar de las prácticas educativas que han venido desarrollando los centros educativos de primaria y de secundaria con el alumnado inmigrante, que encontramos chicos y chicas con trayectorias de éxito que, siendo extranjeros y habiéndose escolarizado en el sistema educativo español, han logrado superar la educación secundaria obligatoria y se encuentran cursando estudios superiores. Se trata de trayectorias que responden a prácticas de éxito basadas en los conocimientos de la comunidad científica internacional,

que abogan por la igualdad de resultados, ya que contar con un origen distinto no debe suponer un límite para el acceso a una educación de calidad. Es más, cuando la diversidad es tratada de una forma igualitaria, contribuye, sin duda, al aumento del aprendizaje en la sociedad de la información (AUBERT et al., 2008).

En este artículo se presentan algunas de las prácticas extraídas del trabajo de campo realizado con alumnado de este perfil. En primer lugar, se indica la metodología utilizada en la realización del proyecto. A continuación, se hace una aproximación a la segunda generación. Un tercer apartado sitúa en la importancia y necesidad de basarse en prácticas educativas de éxito y no en otras que no pueden demostrar un impacto positivo y, por último y previo a las conclusiones, se abordan las actuaciones educativas que conforman trayectorias educativas de éxito.

Metodología

Los resultados presentados responden a una parte del trabajo de campo realizado en la investigación del Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*. El objetivo principal es analizar qué elementos o prácticas educativas incrementan el fracaso escolar y los problemas de convivencia y cuáles están favoreciendo el éxito educativo y mejoran la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en una parte del trabajo de campo; concretamente, cinco relatos comunicativos de vida cotidiana¹ realizados a estudiantes de origen inmigrante que, habiendo sido escolarizados en el sistema educativo español en primaria o secundaria, han logrado llegar a cursar educación superior. Los cinco relatos ofrecen datos sobre qué tipo de prácticas educativas han favorecido su itinerario educativo de éxito y qué obstáculos han tenido que superar.

La segunda generación

Desde los años '90, la población inmigrante escolarizada en España está viviendo un fuerte crecimiento (MEC, 2011a) que sólo se ha visto frenado en los últimos años a causa de la crisis económica (AUNIÓN, 2009).

1. Técnica propia de la metodología comunicativa crítica, que pretende realizar una narración reflexionada de la vida cotidiana de la persona investigada, a través del diálogo igualitario entre la persona entrevistada y la que investiga.

Los chicos y chicas entrevistados, población inmigrante escolarizada, responden al concepto que algunos autores y autoras han denominado inmigrantes de segunda generación: “niños/as nacidos/as con al menos un progenitor inmigrante o hijos/as nacidos/as en el extranjero que ha inmigrado antes de los 12 años de edad” (PORTES y ZHOU, 1993, 75; CEB, TORRABADELLA y TEJERO, 2005). Se trata de una nueva población que debe insertarse en la sociedad y en el sistema educativo (COLECTIVO IOÉ, 2003).

Autores como CEB, Torrabadella y Tejero (2005) alertan de la connotación estigmatizadora y homogeneizadora que puede suponer el concepto *segunda generación*, por no representar la gran variedad del grupo al que se refiere, además de dotarlo de “atributos identificativos que reproducen la mirada hegemónica y superficial de la sociedad de destino” (p. 15), lo cual dificulta su consolidación como ciudadanos de pleno derecho en nuestra sociedad (CASAS, 2003). Lo mismo ocurre con la tendencia a suponer que todos los hijos e hijas de familias inmigrantes (exceptuando la inmigración procedente de Estados Unidos de América y de países de Europa comunitaria) cuentan con necesidades especiales, cosa que indica prejuicios y estigmas (CASAS, 2003).

La realidad también nos muestra diferencias entre el alumnado inmigrante y el autóctono con relación a los niveles de escolarización, especialmente cuando nos referimos a la escolarización postobligatoria. Mientras que casi el total de la población inmigrante se escolariza en la enseñanza obligatoria, cuando se trata de la postobligatoria desciende hasta el 19% (COLECTIVO IOÉ, 2003; OECD, 2002), y disminuye hasta el 3,3% en los estudios universitarios (Grado, 1er y 2º ciclo), situándose en un 0,9% en comunidades como el principado de Asturias (MEC, 2011b). Así, el fracaso escolar y unos bajos índices en la escolarización postobligatoria y universitaria del colectivo inmigrante en comparación con la población autóctona dejan a la población extranjera en vulnerabilidad de desigualdad social (COLECTIVO IOÉ, 2003).

Se barajan varias posibilidades sobre las variables o causas que llevan al fracaso escolar del alumnado inmigrante tales como el estatus socioeconómico y cultural, el tener o no como lengua materna la lengua de instrucción, haber nacido o no en el país de acogida (OECD, 2007) o el nivel de aprendizaje desarrollado en el país de origen (ALEGRE, 2008), entre otros. Sin embargo, el análisis de los resultados del trabajo de campo muestra que en el día a día de los centros educativos se desarrollan prácticas educativas que la literatura científica desaconseja por no contribuir al éxito escolar, sino precisamente por reproducir las situaciones de fracaso escolar. A la vez, existe una gran distancia con las recomendaciones

educativas del Parlamento Europeo (Resolución del Parlamento Europeo del 2 de Abril de 2009 sobre la educación de los hijos de inmigrantes (2008/2328 (INI))².

Necesidad de basarnos en prácticas educativas de éxito

Como se ha señalado, la educación es un ámbito clave en la trayectoria vital del alumnado inmigrante. Su inclusión y éxito escolar prefiguran su futuro, tanto en las oportunidades para acceder al mundo laboral como para su participación democrática y la inclusión social. Por tanto, se debe abogar por el éxito educativo, que se consigue aplicando prácticas educativas de éxito, que posibilitan el acceso al mercado laboral, la inclusión social y la disminución de la pobreza que padecen muchas personas y colectivos.

La Comisión Europea (2000) define el éxito educativo desde la reducción de la tasa de abandono escolar y desde el aumento del número de estudiantes que finalizan la educación secundaria superior y la educación superior.

Siguiendo al Consejo y a la Comisión Europea (2012), el abandono prematuro del sistema educativo impide la adquisición de las habilidades necesarias para acceder al mercado laboral, dificulta la participación en el aprendizaje permanente, en la integración y en la participación activa en sociedades democráticas y aumenta el riesgo de padecer exclusión social. A la vez, quienes adquieran competencias mediante la educación superior, pueden obtener éxito en una sociedad donde, cada vez más, hay un aumento de la globalidad y de la competitividad eficaz. Sin embargo, es fundamental incidir en la importancia de abrir la educación superior al alumnado no tradicional, como las minorías étnicas y culturales, aspecto, por otro lado, apenas reflejado en los diferentes planes nacionales (EUROPEAN COMMISSION, 2003).

Respecto al colectivo de inmigrantes, que como se ha indicado sufre desventaja educativa con relación al alumnado autóctono, tiene más tendencia al abandono escolar prematuro, apenas está representado en la enseñanza superior y sufre segregación educativa, es imprescindible que los sistemas educativos garanticen una educación de calidad para contribuir a la cohesión e inclusión social, al crecimiento inteligente e integrador y a la disminución de la pobreza. Por ello, urgen cambios en las políticas educativas y es necesario que las escuelas aseguren altos niveles de calidad para todas las personas, concretamente para los grupos más desfavorecidos, entre los que se encuentran los inmigrantes (HECKMANN, 2008).

2. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:137E:0001:0005:ES:PDF>

Actuaciones para trayectorias de éxito

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis del trabajo de campo, que muestran las actuaciones educativas que benefician al alumnado inmigrante y que, por tanto, son indispensables para que estos chicos y chicas cuenten con una trayectoria de éxito, puedan superar los estudios postobligatorios y lleguen a cursar estudios superiores.

Participación de la comunidad

Uno de los aspectos más importantes que repercute en el logro del éxito educativo de todos los colectivos es la participación de la comunidad en el centro educativo, ya que cada vez más el aprendizaje se da en interacción con todos los entornos y personas con los que el alumnado interactúa (AUBERT *et al.*, 2008). El alumnado inmigrante universitario entrevistado y organizaciones como OECD (1997) destacan los efectos positivos que la implicación de las familias tiene en el éxito educativo. En este sentido, las escuelas han de impulsar la participación e interacción con las familias inmigrantes con bajo nivel educativo y escuchar sus demandas y necesidades (PORTES y RUMBAUT, 2006).

La participación familiar en actividades de formación también tiene un impacto directo en la mejora de los aprendizajes del alumnado, como apunta una estudiante de Magisterio de origen marroquí:

“Cuando veía que ella [su madre] también quería aprender y tal pues también te motiva y de hecho ahora está trabajando pero en septiembre quiere apuntarse y hacer... porque tampoco sabe leer ni escribir, y quiere hacer algo. Y eso siempre te motiva, no sé, ella que no hacía nada y tiene ganas, pues yo también tengo que tener ganas y terminarla, terminar la carrera, en este caso”³.

No segregación del alumnado

Investigaciones como las de Karsten *et al.* (2006) o Werning, Loser y Urban (2008) evidencian que la segregación es una práctica educativa que se está llevando a cabo en muchos centros educativos y que perjudica al alumnado inmigrante. La separación del alumnado inmigrante del autóctono parte del supuesto de que

3. Texto traducido del original: “Quan veia que ella també volia aprendre i tal pues també et motiva i de fet ara està treballant però al setembre vol apuntar-se i fer... perquè tampoc sap llegir ni escriure, i vol fer algo. I això sempre et motiva, no sé, ella que no feia res i té ganes, doncs jo també he de tenir ganes i acabar-la, acabar la carrera, en aquest cas”.

el alumnado inmigrante posee menores conocimientos o habilidades por lo que debe recibir un currículum inferior al resto del alumnado, lo cual genera un efecto negativo en el desarrollo de sus capacidades.

Un ejemplo de estas prácticas son los llamados grupos flexibles u homogéneos. Éstos disminuyen el aprendizaje instrumental, impiden conseguir los estándares curriculares para su nivel educativo y conllevan menos posibilidades académicas y de promoción social para el alumnado segregado. Las familias y el alumnado no consideran la segregación una opción adecuada pero, en cambio, sí que está aceptada entre el profesorado, como se ve en esta aportación de un profesor de secundaria de un centro educativo de Aragón: *“Bueno, pues primero creo que no hay que aplicar rígidamente los criterios que tenemos de promoción. Ni tampoco los currículos que tenemos para los españoles sino que yo creo que a lo mejor sería necesario crear unos currículos especiales”*.

La segregación genera bajas expectativas en el alumnado y en su promoción, y sentimientos de discriminación o exclusión en los niños y niñas inmigrantes. Además, la falta de interacción con el alumnado autóctono que generan estas prácticas provoca que éste vea al alumnado inmigrado como diferente, ya que no tiene opciones de compartir y conocerse.

Contrariamente a esta acción excluyente, una alumna de origen marroquí que ha llegado a la universidad relata la importancia de no segregar para aprender el idioma por los efectos perjudiciales que puede provocar en el aprendizaje: *“Yo creo que aprenderíamos más sin ir al aula de acogida. El aula de acogida es como un tipo de marginación: los llevamos allí, les hacemos como [cosas] extras y ahí están siempre”*⁴.

Altas expectativas hacia el aprendizaje

El profesorado constituye otro pilar en las trayectorias de éxito que presenta el alumnado inmigrante. La atención dedicada al alumnado y la motivación docente en el proceso de aprendizaje de los chicos y chicas son dos cuestiones fundamentales, ya que cuando se produce una falta de motivación, ésta es percibida por el alumnado y sus familias y genera desmotivación en el alumnado e impotencia en las familias, que no cuentan con las herramientas para combatirlo. Una estudiante universitaria de origen brasileño y residente en el País Vasco lo corrobora: *“La confianza que nos ponen pues... nos da sentirnos obligados como*

4. Texto traducido del original: *“Jo crec que aprendriem més sense anar a una aula d’acollida. L’aula d’acollida és com una mena de marginació: els portem allà, els hi fem com [coses] extres i allà estan sempre”*.

a responder y nos ayuda mucho porque a esas edades no sabemos muy bien lo que queremos y te hacen encaminar un poquito”.

En este sentido, la superación de las bajas expectativas del profesorado hacia los estudiantes minoritarios influye positivamente en el logro académico (FARLEY, 2005; ASANOVA, 2005; SARROUB, 2008; ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER y VALLS, 2002).

También la motivación de los propios chicos y chicas y las altas expectativas de sus familiares en la educación son motores de transformación. Conciben la educación como la oportunidad de tener una vida mejor en el país de acogida y, por tanto, la educación se convierte en un motor en la vida académica del alumnado inmigrante, que quiere responder a estas expectativas. Una estudiante de Pedagogía, de origen marroquí, apunta: *“Esto es lo que te motiva a continuar estudiando. Pensar que tus hermanas no han tenido la oportunidad de estudiar y tú sí, se tiene que aprovechar”*⁵. También se corrobora este aspecto en las palabras de una estudiante de Magisterio, también de origen marroquí, refiriéndose a las expectativas de sus progenitores: *“Ellos quieren que estudiemos una carrera y seamos alguien en la vida y que no seamos como ellos que no han tenido oportunidad de estudiar. Y si llega a una Universidad y acaban pues ya sería lo máximo”*⁶.

Inclusión de las diferentes culturas

La habitual ausencia de representatividad de la cultura de los chicos y chicas inmigrantes en el día a día del aula y del centro educativo supone otra cuestión a tener en cuenta. Favorecer la flexibilidad del currículo y de los sistemas educativos es fundamental para aumentar el éxito educativo de los chicos y chicas (HERMANS, 1995). Una posible forma es la escolarización adicional que se ofrece en determinados centros educativos, especialmente para alumnado perteneciente a minorías étnicas (aprendizaje de la lengua materna, cultura y tradiciones, etc.), que pretende ofrecer lo que un currículum oficial demasiado rígido no es capaz de incorporar (HALL, ÖZERK, ZULFIQAR y TAN, 2002; REAY y MIRZA, 1997).

También es importante tener maestros y maestras de la propia cultura, como se muestra en las investigaciones de Epstein y Kheimets (2000) y de Asanova (2005).

-
5. Texto traducido del original: *“Això és el que et motiva a continuar estudiant. Pensar que les teves germanes no han tingut l’oportunitat d’estudiar i tu sí, s’ha d’aprofitar”.*
 6. Texto traducido del original: *“Ells volen que estudiem una carrera i siguem algú a la vida i que no siguem com ells que no han tingut oportunitat d’estudiar. I si arriba a una Universitat i acaben pues ja seria lo màxim”.*

Como indica Bascia (1996), el profesorado inmigrante es especialmente sensible a las necesidades de los estudiantes foráneos y al reconocimiento de las expectativas de los mismos, en comparación con sus homólogos no inmigrantes (EPSTEIN y KHEIMETS, 2000).

El profesorado de la propia cultura favorece la superación de prejuicios y estereotipos, como manifiesta un chico de nacionalidad rumana, titulado universitario y estudiante de máster:

“La verdad es que no hemos tenido ningún ejemplo de un profesor, de lo que estábamos hablando ni... ni en principio ningún ejemplo eh... de un inmigrante que ocupe pues, no sé, una función más o menos destacada dentro de la sociedad”⁷.

Interacciones culturales igualitarias

Otra práctica que favorece las trayectorias de éxito del alumnado inmigrante es el compañerismo y la ayuda mutua, que se da sin tener en cuenta los prejuicios y en un plano de igualdad. Una estudiante de Educación Social, del País Vasco y de origen brasileño, comenta: *“Tenía un compañero, Jonathan, que se sentaba a mi lado y me apoyaba con los deberes y además me acompañaba a casa a hacer los deberes y a entender las cosas, fue un gran apoyo”*.

Por último, la tutorización entre iguales también se considera un buen método para combatir el fracaso escolar y, a su vez, generar cohesión social entre alumnado de diferentes grupos étnicos (BRAGAGNOLO, 2002; FUCHS, FUCHS, MATHES y SIMMONS, 1997).

Conclusiones

Cabe destacar que los y las estudiantes de origen inmigrante entrevistados han logrado tener éxito educativo y llegar a la universidad gracias a diferentes experiencias basadas en prácticas inclusivas, lejos de la segregación. Además, el hecho de encontrar profesorado motivado con altas expectativas ha hecho que respondan utilizando al máximo sus capacidades. El papel de las familias también tiene un gran impacto en los aprendizajes de los chicos y chicas; la motivación para que puedan gozar de una vida mejor que ellos o el hecho de formarse para

7. Texto traducido del original: *“La veritat és que no hem tingut cap exemple d’un professor, de lo que estàvem parlant ni... ni en principi cap exemple eh... d’un immigrant que ocupi pues, no sé, una funció pues més o menys destacada dins de la societat”*.

poderles ayudar en sus quehaceres cotidianos y mantener una mejor relación con el centro educativo y la comunidad en general, afectan directamente a su éxito académico.

Una de las principales cuestiones a tener en cuenta es que, tal y como destacan Asanova (2005) y Aubert *et al.* (2008), es indispensable seguir impulsando investigaciones que demuestren cómo el alumnado inmigrante es capaz de alcanzar su máximo potencial y qué condiciones y elementos son adecuados para ello. En la investigación planteada en este artículo, se han encontrado diferentes prácticas educativas de éxito que han ayudado a superar las adversidades que supone el hecho de ser escolarizado de forma tardía en un país nuevo y poder llegar a la educación superior con igualdad de oportunidades.

Referencias bibliográficas

- ALEGRE, M. A. (2008). "Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?". *Revista Educación*, 345, 61-82.
- ASANOVA, J. (2005). "Educational experiences of immigrant students from the former Soviet Union: A case study of an ethnic school". *Toronto Educational Studies*, 31 (2), 181-195.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUNIÓN, J. A. (2009). "Educación infantil y FP engordan el sistema escolar". *El País*, 8 de septiembre.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas (v.o. 1978).
- BASCIA, N. (1996). "Inside and outside: The experience of minority immigrant teachers in Canadian schools". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (2), 151-165.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1971).
- BRAGAGNOLO, M.F. (2002). "Comparative study between arab-arab and franco-arab tutorpeer relationships". *Intercultural Education*, 31 (1), 63-68.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia (v.o. 1970).
- CASAS, M. (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Finestra Oberta 38. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CEB, TORRABADELLA, L. y TEJERO, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Nexes, estudis d'immigració, 1. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- COLECTIVO IOÉ (2003). "Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas". *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- COMISIÓN EUROPEA/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000). *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO y COMISIÓN EUROPEA (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva*. (2012/C 70/05). Diario Oficial de la Unión Europea.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). "La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico". Vol. I-II. Consultado el 4 de abril de 2012 en: <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Escolarizacion1.pdf;jsessionid=BFC27588C1BFC16111C7AFA3DBBBBB90>
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EPSTEIN, A. D. y KHEIMETS, N. G. (2000). "Cultural clash and educational diversity: immigrant teachers' efforts to rescue the education of immigrant children in Israel". *International Studies in Sociology of Education*, 10 (2), 191-210.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Brussels: COM (2006) 481.
- EUROPEAN COMMISSION (2003). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Joint report on social inclusion summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005)*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

- FARLEY, J. E. (2005). *Majority-Minority Relations*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- FUCHS, D., FUCHS, L., MATHES, P. y SIMMONS, D. (1997). "Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity". *American Educational Research Journal*, 34 (1), 174-206.
- HALL, K. A., ÖZERK, K., ZULFIQAR, M. y TAN, J. E. C. (2002). "This is our school": Provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo". *British Educational Research Journal*, 28 (3), 399-418.
- HECKMANN, F. (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Brussels: European Commission.
- HERMANS, P. (1995). "Moroccan Immigrants and school success". *International Journal of Educational Research*, 3, (1), 33-43.
- KARSTEN, S., FELIX, C., LEDOUX, G., MEIJNEN, W., ROELEVELD, J. y VAN SCHOOTEN, E. (2006). "Choosing segregation or integration?: The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities". *Education and Urban Society*, 38 (2), 228-247.
- MEC (2011a). *Datos y cifras. Curso escolar 2011-2012*. Secretaría General Técnica: Madrid.
- MEC (2011b). "Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios. Curso 2010-11". Consultado el 5 de abril de 2012 en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado.html>
- MORENO, I. y GARCÍA, E. (2006). "Immigració i estat del benestar: els serveis educatius a Catalunya". *Nota d'Economia*, 85, 117-128.
- OECD (2010). "PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de alumnos. Informe Español". Consultado el 5 de abril de 2012 en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- OECD (2007). "PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006". Consultado el 5 de abril de 2012 en: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/397032_67.pdf
- OECD (2002). *Knowledge and skills for life. First Results from the OECD Programme for International Students Assessment (PISA) 2000*.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Paris.

- PORTES, A. y RUMBAUT, R. (2006). *Immigrant America. A portrait*. Berkeley: University of California Press.
- PORTES, A. y ZHOU, M. (1993). "The new second generation: Segmented assimilation and its variants". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- REAY, D. y MIRZA, H. S. (1997). "Uncovering genealogies of the margins: Black supplementary schooling". *British Journal of Sociology of Education*, 18 (4), 477-499.
- SARROUB, L. K. (2008). "Living 'glocally' with literacy success in the Midwest". *Theory Into Practice*, 47 (1), 59-66.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós (v.o. 1999).
- WERNING, R., LÖSER, J. M. y URBAN, M. (2008). "Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools". *The Journal of Special Education*, 42, (1), 47-54.

Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante

Marc SAMPÉ COMPTE
Maite ARANDIA
Carmen ELBOJ

Correspondencia

Marc Sampé Compte
Universitat Rovira i Virgili
Ctra. de Valls s/n - 43007
Campus Sescelades, Tarragona

Maite Arandia
EUM y de Educación Social de la
Universidad del País Vasco
Bº de Sarriena, s/n - Campus de
Leioa, Leioa 48940

Carmen Elboj
Universidad de Zaragoza
C/ San Juan Bosco 7 - 50009
(Campus San Francisco), Zaragoza

E-mails:
marc.sampe@urv.cat
maite.arandia@ehu.es
celboj@unizar.es

Recibido: 15/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

Los últimos informes PISA muestran que el alumnado inmigrante tiene mayor índice de fracaso escolar que el alumnado autóctono. Entre las variables que se achacan a esta diferencia en los resultados se encuentra, entre otros, el estatus socioeconómico de las familias. A través de las 79 técnicas del trabajo de campo realizado en la investigación del Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*, se muestran diferentes actuaciones educativas de éxito para superar la situación de fracaso escolar y conducir a mejores resultados para todos/as.

PALABRAS CLAVE: Relación escuela-comunidad, inmigración, éxito escolar.

Successful educational actions in schools with immigrant students

ABSTRACT

The last PISA report shows that immigrant students have higher rates of school failure than native students. Among the variables that are attributed to these different results is, among others, their socioeconomic status. Through the seventy-nine fieldwork techniques employed

in the research project *The improvement of living and learning in primary and secondary schools with immigrant students*, funded under the National Plan I + D + i (2008-2011) we show different successful educational actions to overcome the situation of school failure, and contribute to getting better academic results for all.

KEYWORDS: School community relationship, immigration, school success.

Introducción

En estos últimos años ha llegado a España un número elevado de inmigrantes con diferentes situaciones de desigualdad social, económica y cultural, hecho que se ha reflejado en los centros educativos de nuestro país. Para poder dar respuesta a las diferentes necesidades generadas por esta situación, es preciso analizar las diferentes prácticas de éxito que se desarrollan en los centros con un número elevado de alumnado inmigrante y, posteriormente, elaborar propuestas para la mejora de los resultados académicos y la convivencia en centros educativos de primaria y secundaria.

Los últimos datos del Ministerio de Educación indican que el número total de alumnos inmigrantes matriculados en el curso 2010-2011 fue de 770.384 (MEC, 2011). Aunque las cifras han aumentado respecto a cursos anteriores, no lo han hecho de la misma forma que una década atrás. Esa reducción del aumento del alumnado no supone la solución de los problemas de fracaso escolar y convivencia de quienes ya están escolarizados en nuestros centros.

Los datos del informe PISA 2006 (OECD, 2007) muestran que el alumnado inmigrante tiene una media de 58 puntos menos en los resultados académicos que el alumnado autóctono de los países participantes. Más recientemente, el PISA 2009 (OECD, 2010) mantiene de nuevo la desigualdad mencionada. Los alumnos de origen inmigrante obtienen una puntuación 44 puntos inferior que los alumnos autóctonos. Dicho estudio refleja también que esos datos continúan en la misma línea en España. Con un 9,5% de alumnado inmigrante, la puntuación de ese colectivo es de 56 puntos por debajo del alumnado autóctono (OECD, 2010).

La investigación del Plan Nacional I+D+I: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de Primaria y Secundaria con alumnado inmigrante* (CONEXITO, 2008-2011) tiene por objetivo analizar qué elementos o prácticas educativas incrementan el fracaso escolar y los problemas de convivencia, y cuáles están favoreciendo el éxito educativo y la mejora de la convivencia en los centros educativos de Primaria y Secundaria.

En el presente artículo nos centraremos, a partir de los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado, en aquellas prácticas educativas que están demostrando tener éxito en centros educativos con un elevado número de alumnado inmigrante. En primer lugar indicaremos la metodología que se ha seguido en el proyecto y, seguidamente, se detallarán las prácticas educativas de éxito como son la participación de la comunidad en el centro educativo, los grupos interactivos y la formación de las familiares.

Metodología

La metodología llevada a cabo en la investigación ha sido la metodología comunicativa crítica (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006). Este enfoque se basa en contribuciones de los autores de mayor relevancia en la actual Comunidad Científica Internacional y sitúa a las personas investigadoras y las investigadas en un plano igualitario, eliminando el desnivel epistemológico en la investigación social.

Las Comunidades Autónomas escogidas reúnen unas características respecto al trabajo educativo con el alumnado inmigrante, lo que puede contribuir a establecer propuestas para las diversas situaciones de los centros escolares dentro del Estado español. Madrid, Catalunya y Aragón se sitúan por encima de la media española (9,5%) de alumnado inmigrante no universitario, con un 13,6%, 13,1% y 12,7% respectivamente en datos del curso 2009/2010 (MEC, 2010) y se han tomado como referente centros con más de un 30% de alumnado inmigrante. El País Vasco y Galicia se sitúan por debajo de la media española con un 6,5% y un 3,6%, respectivamente. En dichas comunidades se han intentado priorizar centros que llevaran a cabo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje¹.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en cinco centros de educación infantil y primaria y en seis centros de educación secundaria. Las técnicas que se han utilizado para el trabajo de campo han consistido en 22 entrevistas en profundidad al profesorado y 21 a los familiares del alumnado inmigrante, 20 relatos comunicativos de vida y 11 grupos de discusión comunicativos en el alumnado de Primaria y Secundaria y, finalmente, cinco relatos comunicativos de vida a alumnado que está cursando estudios superiores. Dichas técnicas han implicado a un total de 57 personas, que han participado exponiendo sus relatos o entrevistas; así como a otros 50 chicos y chicas que han discutido en los grupos de discusión. Todas ellas han ofrecido su colaboración de forma voluntaria.

1. <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

La importancia de la participación de la comunidad en el centro educativo

Desde el proyecto integrado INCLUD-ED *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011) del VI Programa Marco de la Unión Europea, se han identificado cuatro actuaciones de participación de la comunidad y de las familias que se relacionan con el éxito de los centros: participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y evaluación, participación en los procesos de toma de decisión y formación de familiares (FLECHA, GARCÍA, GÓMEZ y LATORRE, 2009). Esas actuaciones pueden resolver los obstáculos identificados por Wainer (2006) en cuanto a las dificultades ante la participación e implicación de las familias en el centro educativo, tales como la falta de planes estratégicos para saber cómo lograr tal implicación o las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países.

Para conseguir el éxito educativo de los colectivos más vulnerables es necesario concebir a las escuelas como comunidades. Dicha idea supone la implicación de todos los miembros e instituciones que forman parte de la comunidad educativa, hecho que ayudará a facilitar la inclusión del alumnado al centro. López, Scribner y Mahitivanicha (2001) destacan que la implicación de la comunidad en general tiene efectos positivos en el éxito educativo de los niños y las niñas. También evidencian que gran parte del profesorado considera imposible poder hacer frente a las desigualdades sociales y a la diversidad cultural sin la participación explícita de la comunidad en la dinámica educativa de los centros. Afrontar las situaciones de desigualdad cuando familias, profesorado, administración y todos los agentes de la comunidad trabajan juntos, con objetivos comunes, es mucho más fácil. De esa forma lo describe un padre de familia de origen ecuatoriano residente en Madrid que ha participado en el trabajo de campo:

“Sí, sí. La integración en el colegio pues depende mucho de profesores, niños y padres de familia, es un triángulo que imagino yo que te ayuda a consolidar los conocimientos del niño, a consolidar la formación del niño y nos ayuda muchísimo a nosotros”.

Más y mejor aprendizaje desde las interacciones

Uno de los grandes desafíos que tiene en la actualidad el sistema educativo y, más concretamente la escuela, es crear condiciones para que se produzca un aumento real de los contextos y oportunidades de interacción, de participación y, por lo tanto, de aprendizaje entre todas las personas vinculadas al proyecto educativo del centro y para todas ellas. Es decir, el aprendizaje no es un lugar

físico, sino un conjunto de condiciones personales, sociales, de medios y de infraestructura que hacen posible ese proceso (AGUERRONDO, 2008).

La entrada de alumnado inmigrante en los centros educativos del Estado español durante estas últimas décadas, lejos de lo que se cree, aporta un valor añadido y una oportunidad para poder interactuar con más diversidad de opiniones y visiones de nuestro entorno. Aportaciones de grandes autores como Vygotski (1996), Mead (1973) o Bruner (1988) señalan que el desarrollo, primero, tiene lugar a nivel social y, posteriormente, a nivel interno; por esa razón es tan importante potenciar el número de interacciones y su diversidad en los niños y niñas, para que su desarrollo a nivel intrapersonal sea el más rico posible. También, en el contexto doméstico, muchas investigaciones señalan que la alfabetización familiar incide en el éxito escolar de sus hijos e hijas (SNOW, BURNS y GRIFFIN, 1998).

La concepción comunicativa plantea que la base del aprendizaje se encuentra en las interacciones entre las personas. En el caso de los y las estudiantes, “la construcción de significado se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario entre pares, con el profesorado, los familiares, amistades y otras personas” (ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER y VALLS, 2002, 91). Un grupo de alumnos y alumnas de primaria de Aragón comentan la importancia de poder interactuar para mejorar su aprendizaje:

b. No, se aprende más en grupo.

a. Porque compartes opiniones.

b. Porque en el grupo tú aportas algo, a otro se le ocurre aportar más y al otro se le ocurre pues otra aportación.

Ahá (afirmación).

b. Entonces el trabajo es un poquito más completo.

c. Y además uno aprende del otro.

Hacia una escuela más democrática

La participación de la comunidad en la educación en general y en la escuela en concreto es esencial, ya que el aprendizaje depende de la correlación entre lo que aprendemos dentro y fuera del contexto escolar (AUBERT, DUQUE, FISAS y VALLS, 2004). Autores como Giddens (1995) hablan de la democratización de la vida personal, que va penetrando en nuestras interacciones con el entorno y destruyendo las relaciones jerárquicas y hegemónicas que han estado estables

hasta el momento. Por eso, la educación debe dar poder de decisión a todas las partes implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de todos los niños y niñas y propiciar valores positivos, que contribuyan al establecimiento de relaciones satisfactorias entre todas ellas.

Investigaciones como la de Harris, Jamison y Trujillo (2008) demuestran que la inversión de tiempo y recursos en la comunidad en la que vive el alumnado inmigrante con medios desfavorecidos mejora el éxito escolar. Así, el trabajo con familias y la introducción de programas de participación voluntaria de las familias y comunidad en general, muestran que tienen una incidencia directa en los niños y niñas y en sus resultados académicos.

En el trabajo de campo desarrollado en el proyecto CONEXITO (2008-2011), una profesora de Reus (Catalunya) comenta la importancia de que los niños y niñas vean cómo sus padres u otros familiares entran en la escuela y colaboran de forma activa, hecho que los motiva en sus estudios. Los resultados académicos mejoran si hay una buena conexión entre la familia y la escuela:

“Una buena relación escuela-familia lleva a que la familia vea que forma parte de ese centro, de la vida del centro, que es importante según cuenta en su opinión.

Ahá (afirmación).

Y eso, de rebote, hace que se valore mucho más ¿no? El trabajo y... pienso ¿eh? Y que si el alumno llega en casa y necesita que la familia le ayude en lo que sea de tareas de la escuela, pues sabe que si es valorado, se implicará mucho más”².

También los familiares consideran muy importante la relación con el centro educativo para asegurar el éxito educativo de los niños y niñas. Así lo describe una madre de una niña de Primaria de origen rumano, residente en Aragón: “Aquí, afortunadamente, al menos podemos... tenemos una buena colaboración con el colegio, al menos yo siempre, siempre, siempre que he necesitado, me han ayudado”.

2. Texto traducido del original: “Una bona relació d’escola-família porta que la família vegi que forma part d’aquest centre, de la vida del centre, que és important segons compta en la seva opinió.

Ahà (afirmació).

I això de rebot fa que es valori molt més, no? La feina i... penso eh? I que si l’alumne arriba a casa i necessita que la família l’ajudi en el que sigui de tasca d’escola, doncs sap que si es veu valorat i hi compta, s’implicarà molt més”.

Grupos interactivos

El proyecto CONEXITO (2008-2011) ha proporcionado evidencias sobre los resultados positivos de trabajar en las aulas en grupos interactivos como son, por un lado, el incremento de los aprendizajes instrumentales y, por otro lado, el fomento de relaciones de solidaridad y tolerancia hacia la diversidad. Estos logros provienen, fundamentalmente, de las múltiples interacciones heterogéneas y transformadoras que se producen entre el alumnado y entre éste y diferentes personas adultas.

Existe una amplia literatura sobre el agrupamiento del alumnado y su relación con la atención a la diversidad y el rendimiento escolar. Desde los años noventa, las educadoras y los educadores y la comunidad científica internacional han defendido que las agrupaciones por niveles de aprendizaje (*streaming*)³ generan fracaso escolar ya que los grupos, con menor rendimiento, nunca lograrán los aprendizajes y resultados del resto del alumnado. Además, se da la circunstancia de que la mayoría de los alumnos y alumnas que forman parte de los grupos de rendimientos académicos más bajos pertenecen a grupos socioeconómicos desfavorecidos, minorías culturales o con dificultades de aprendizaje (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011). Posteriormente, los estudios estadísticos internacionales como PISA han corroborado que los mejores resultados académicos se consiguen en los centros en los que no se implementa la agrupación por niveles (OECD, 2007).

Los agrupamientos heterogéneos como son los grupos interactivos, buscan una organización del aula y una gestión de los recursos existentes que aprovechen al máximo la riqueza de experiencias y de culturas que ofrece la comunidad educativa, y que faciliten los máximos aprendizajes en todo el alumnado. Se trata de no separar al alumnado en función de sus dificultades y niveles, sino de potenciar los aprendizajes de todos y todas dentro del aula. En esta línea, los familiares del alumnado inmigrante de un centro donde se trabaja en grupos interactivos opinan que trabajar de esta forma está generando una mejor convivencia al no segregar y, por tanto, no etiquetar al alumnado entre el que sabe más y el que sabe menos, al mismo tiempo que está suponiendo una forma de trabajar que motiva a aprender más. Así lo describe una madre de origen colombiano residente en Madrid: “A lo mejor unos saben más de una y otros más de otra, entre ellos pueden colaborar y yo creo que así se podrían evitar tantas broncas que hay entre compañeros”.

3. La Comisión Europea define el *streaming* como la práctica de adaptar el curriculum a diferentes grupos de alumnos basándose en sus habilidades en un mismo centro educativo (European Commission, 2006).

El aprendizaje que se produce en los grupos interactivos es resultado de un proceso de interacción en el que las personas que están en el aula comparten sus diferentes formas de resolver las actividades, justificándolas siempre en base a argumentos, no a relaciones de poder (AUBERT, FLECHA, GARCÍA, FLECHA y RACIONERO, 2008). El profesorado es un actor más dentro del aula y su responsabilidad incluye tanto el compartir sus conocimientos, como el validar los argumentos de los y las estudiantes cuando estén basados en una argumentación correcta. El conocimiento es el resultado del diálogo que se produce entre todos y todas en el aula. Además, componentes como el compañerismo y la ayuda mutua sin tener en cuenta los prejuicios y en un plano de igualdad también intervienen en la mejora del aprendizaje y de la convivencia dentro de los grupos interactivos. De este modo lo relata una profesora de Granollers (Catalunya), uno de los centros en que se hacen grupos interactivos:

“Sí, sí, sí, claramente, hay una riqueza. Porque nosotros partimos de que no se sabe nunca y que siempre tenemos alguna cosa que aprender. Y los que puede que tengan más facilidad, no es que sepan más, sino que tienen más facilidad para el aprendizaje, pueden ayudar a los que les cuesta más, pero es que normalmente al niño que le cuesta más tiene una actitud, una predisposición y unas ganas, que a veces le faltan al alumno que le es fácil. Y eso es un enriquecimiento, ¿no? Los grupos interactivos, por ejemplo, lo que potencian es el trabajo cooperativo”.⁴

Los principios de igualdad de diferencias y de inteligencia cultural (FLECHA, 2009) implican, por un lado, partir de que todo el mundo puede alcanzar las máximas expectativas del aprendizaje, porque todas las personas tenemos inteligencia, y, por otro lado, que las diferencias (sean culturales, individuales, o comoquiera que sean) son oportunidades de aprender otros métodos, procedimientos o estrategias para resolver la misma actividad, en el aula. Es decir, necesitamos la inteligencia cultural de personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes de alumnos y alumnas de diferentes culturas y mejorar la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la relación de éstos con la comunidad. En esta incorporación de más personas adultas en el aula, las familias tienen un papel importante participando como voluntarias en grupos interactivos, tal como relata un estudiante de secundaria de un instituto de Madrid: “Yo recuerdo que

4. Texto traducido del original: “Sí, sí, sí, clarament, hi ha una riquesa. Perquè nosaltres partim de què no se sap mai tot i que sempre tenim alguna cosa a aprendre. I els que potser tenen més facilitat, no és que sàpiguen més, sinó és que tenen més facilitat per l’aprenentatge, poden ajudar als que els hi costa més, però és que normalment al nen que li costa més té una actitud, una predisposició i unes ganas, que a vegades li manquen a l’alumne que li és fàcil. I això és un enriquiment, no? Els grups interactius, per exemple, el que potencien és el treball cooperatiu”.

el año pasado en Sociales íbamos mal y vinieron padres a ayudarnos, y desde entonces mejoramos toda la clase. Toda la clase. Sacamos notas mejores”.

Esta forma de agrupación inclusiva del alumnado consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos de alumnado (a nivel de conocimiento en cada área, género, cultura, lengua...), unos cuatro o cinco estudiantes por grupo. Se proponen varias actividades, distribuidas en el tiempo de clase. Tales actividades están dinamizadas por una persona adulta, ya sea maestro o maestra como voluntariado de la comunidad (familiares, miembros de otras entidades, vecinos y vecinas...) que se encarga de fomentar las interacciones entre el alumnado de forma que todos y todas se ayuden y resuelvan con éxito las que actividades que se plantean. Mientras cada grupo realiza las actividades, el profesorado gestiona el aula. Es decir, se reasignan los recursos humanos existentes en la comunidad educativa dentro del aula reduciendo, en consecuencia, la proporción de estudiantes por profesor o profesora y ampliando el tiempo de aprendizaje. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado. De esta forma explica un alumno de primaria del País Vasco cómo aprenden al trabajar en grupos interactivos: *“Sí porque si no entiendes le preguntas al otro y aprendes más... y el otro, como sí entiende te explica con sus palabras”.*

La formación de familiares: Vía de participación, inclusión y transformación

Resultados de investigaciones recientes (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011; CREA, 2011; CONEXITO, 2008-2011) ponen de manifiesto que trabajando desde un planteamiento dialógico, comunitario e inclusor en las escuelas, con lo que ello implica desde el punto de vista de concepción de los agentes educativos, de las estrategias metodológicas, de la organización y funcionamiento de los centros, de la participación y formación de la comunidad, es posible salvar y superar ese obstáculo social inicial incidiendo no sólo en el aumento del desarrollo académico y personal de los chicos y chicas sino, también, en el desarrollo del capital social, en la mejora de la convivencia dentro de los centros educativos y en la cohesión.

Hoy en día nadie puede poner en duda el valor añadido de la participación de las familias de cara al éxito educativo de los niños y niñas, y los procesos de inclusión y cohesión social. Las familias, mediante su participación e implicación en los distintos espacios y procesos de decisión, de intervención y de formación, inciden directamente en el desarrollo de habilidades educativas y, sobre todo, en la mejora del contexto educativo de la escuela, de las relaciones familiares y de la comunidad (DAUBER y EPSTEIN, 1993; APPLE y BEANE, 1997; ELBOJ *et al.*, 2002; FLECHA *et al.*, 2009; INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011; PUIGVERT

y SANTA CRUZ, 2006). Luego, el ámbito de la participación de las familias es uno de los aspectos en el que los centros educativos han de incidir especialmente (ELBOJ *et al.*, 2002; ORTEGA y PUIGDELLÍVOL, 2004) porque tiene un efecto directo en su implicación en las dinámicas de los centros. Éstos han de abrir de verdad las puertas de esa realidad para que las familias sientan que forman parte de las dinámicas educativas, evaluativas y de tomas de decisión (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011; CONEXITO, 2008-2011) y que son sujetos reales en los procesos del centro educativo (FREIRE, 1970, 1997). Cuando esto se produce se consigue una convergencia de esfuerzos entre el mundo escolar, el familiar y el comunitario en pro del mayor aprendizaje no sólo del alumnado, sino de todos los agentes implicados en los procesos escolares. Este es, precisamente, uno de los aspectos que resaltan los familiares dentro del proyecto CONEXITO (2008-2011) señalando el valor que tiene verbalizar su interés por sus hijos e hijas. Una madre de origen ecuatoriano residente en Madrid indica lo siguiente:

“Yo sé que mi hijo se preocupa también pero porque uno le incentiva, le motiva, darle algo bueno cuando saca una buena nota. Pues mi hijo un abrazo le basta a él ¿sabes? (...) con que tú le digas ‘muy bien’, o le das una palmada o un abrazo, pues él ya se siente más motivado y con más ganas de seguir”.

Participación, formación y aumento del nivel educativo de los chicos y chicas y de todos los agentes implicados en el desarrollo educativo es una tríada que avanza en conjunción: si se fomenta la formación de los agentes, y de modo especial de los familiares, tiene efecto directo y positivo en la participación de los mismos, en el rendimiento de los chicos y chicas y, sobre todo, en la transformación del núcleo familiar y del contexto escolar y social (CONEXITO, 2008-2011). La participación de las familias inmigrantes en los procesos de formación es uno de los resultados transformadores que se han obtenido en este proyecto y la motivación de estas por su aprendizaje se traslada a los hijos e hijas dando un valor mayor a los procesos de enseñar y aprender. Esto queda reflejado en la siguiente voz de una profesora de primaria de Catalunya: “La autoestima de los niños sube cuando sus familias participan: ya que no soy el único que hace el esfuerzo, mi padre también lo hace, mi madre también lo hace”⁵.

Cuando ponemos la atención en la formación de familiares hemos de aclarar ambos conceptos: familiares y formación. El cambio en el uso del lenguaje para referirnos al entorno familiar es la consecuencia de dos aspectos que hemos de tener en cuenta, también, a la hora de referirnos y dar contenido a la formación.

5. Texto traducido del original: “L'autoestima dels nens puja quan les seves famílies participen: ja no sóc l'únic que fa l'esforç, el meu pare també el fa, la meua mare també el fa”.

En primer lugar, la convivencia de modelos familiares muy diversos en el mundo de la escuela, tales como la más tradicional familia nuclear, familias monoparentales, vida de pareja sin convivencia, sólo mujeres, familias reconstituidas y otros modelos, no reconocidos en el mundo occidental pero habituales en otros lugares del mundo, tales como la bigamia y poligamia (MUNTÉ, 2010). En segundo lugar, concebir lo familiar desde una perspectiva amplia que integra todo aquel tejido social que rodea al núcleo central. Pero, ¿qué idea de la formación mantenemos? Habitualmente, se tiende a relacionar formación exclusivamente con cursos concretos sobre temáticas que responden a las necesidades manifestadas por las personas. Sin embargo, dentro del mundo escolar abierto, democrático y participativo del que hablamos nos encontramos con otros contextos formativos de igual valor, bien porque inciden directamente en la adquisición de nuevos aprendizajes o porque incitan a la búsqueda y aprendizaje de nuevos saberes.

En consecuencia, podemos conceptualizar la formación de familiares como aquellas diferentes actuaciones educativas en las que participan los familiares, de utilidad para ellos y para la comunidad de aprendizaje, que inciden en su crecimiento personal y educativo, en su empoderamiento y revierten en la mejora de los aprendizajes del alumnado. A partir de esta concepción, los resultados que hemos obtenido dentro del proyecto no hacen más que resaltar que la implicación de las familias contribuye a que éstas se impliquen más y se interrelacionen con una mayor confianza con el resto de agentes educativos. Así lo afirma un profesor de instituto de Aragón: “O sea, cuanto más se implica la familia, más posibilidades de éxito tenemos”.

Conclusiones

El trabajo de campo realizado en el proyecto ha permitido identificar los elementos y prácticas educativas que promueven el éxito educativo y la mejora de la convivencia en centros de primaria y secundaria con un elevado número de alumnado inmigrante. Así, se han analizado las prácticas educativas, como los grupos interactivos, encaminadas a la inclusión de todo el alumnado y lejos de una segregación homogeneizadora, como los grupos interactivos o la entrada de la comunidad en el centro educativo, que permiten superar el fracaso escolar de este colectivo. Además de la mejora del aprendizaje, dichas prácticas cuentan con un elemento en común: la interacción del alumnado. Este hecho fomenta la solidaridad a la vez que permite superar estereotipos y prejuicios, lo cual acentúa la motivación por el aprendizaje.

La inclusión de las familias del alumnado inmigrante en la vida diaria de los centros educativos y en el proceso educativo de los hijos e hijas a partir de una participación activa, permite una mayor implicación e interrelación con los agentes educativos del territorio a la vez que fomenta la motivación de las familias por aprender y formarse. A su vez, esta motivación es trasladada a los alumnos y alumnas y esto repercute favorablemente en el aprendizaje de éstos.

Si una de las finalidades de la educación es garantizar las mejores condiciones para el desarrollo integral de los niños y niñas y de sus entornos, hemos tenido la ocasión de recoger la contribución que a tal fin realiza el hecho de poner en práctica actuaciones de éxito tal y como reflejan los resultados del estudio de CONEXITO (2008-2011). Éste pues debiera de ser uno de los grandes retos a plantearse en todo el mundo de las escuelas, favoreciendo la transformación real de las mismas y de los contextos sociales en las que éstas se encuentran.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. (2008). "Altering the model: The challenge of achieving inclusion". *Springer Netherlands*, 38 (1), 47-63.
- APPLE, M. y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CONEXITO (2008-2011). "La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante". Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/convivenciayaprendizaje/index.htm>
- CREA. GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO (2011). "Primer informe oficial de la Investigación sobre teorías y sociedades dialógicas: El giro dialógico de la sociedad del conocimiento". Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://creaub.info/projects/webtsd2/index.htm>
- DAUBER, S. L. y EPSTEIN, J. L. (1993). "Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools". A.N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State Univ. of New York Press.

- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN COMMISSION. (2006). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Brussels: COM (2006) 481.
- FLECHA, A., GARCIA, R., GÓMEZ, A. y LATORRE, A. (2009). "Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed". *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- FLECHA, R. (2009). "Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje". *Cultura y Educación*, 2009, 21 (2), 157-169.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- HARRIS, A. L., JAMISON, K. M. y TRUJILLO, M. H. (2008). "Disparities in the educational success of immigrants: An assessment of the immigrant effect for Asians and Latinos". *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620 (1), 90-114.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, nº 9. Madrid: Secretaría general técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- INCLUD-ED PROJECT (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- LÓPEZ, G.R., SCRIBNER, J.D. y MAHITIVANICHA, K. (2001). "Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools". *American Educational Research Journal*, 38 (2), 253-288.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- MEC (2010). "Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011". Madrid: MEC. Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/busca.action>

- MEC (2011). Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012. Madrid: MEC. Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/busca.action>
- MUNTÉ, A. (2010). "Modelos familiares en la sociedad actual". *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 63, 11-13.
- OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006*. Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- OECD (2010). "PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de alumnos. Informe Español". Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- ORTEGA, S. y PUIGDELLÍVOL, I. (2004). "Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva". *Aula de Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- PUIGVERT, L. y SANTA CRUZ, I. (2006). "La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos". *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- SNOW, C., BURNS, M. y GRIFFIN, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- VYGOTSKI, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WAINER, A. (2006). "The new latino south and the challenge to American Public Education". *International Migration*, 4 (5), 129-165.

Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante

Alejandro MARTÍNEZ GONZÁLEZ
María PADRÓS CUXART
Sandra GIRBÉS PECO

Correspondencia

Alejandro Martínez González
Centro Superior de Estudios
Universitarios La Salle- Adscrito a la
Universidad Autónoma de Madrid
C/ La Salle, 10. 28023 Madrid.
Tel.: 91 740 19 80 / Fax: 91
3571730

Maria Padrós Cuxart
Dep. Didáctica y Organización
Educativa. Universidad de Barcelona.
Passeig de la Vall d'Hebrón 171, 2º
pl. Dcho. 248. 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 50 63 / Fax.: 93 403
51 64

Sandra Gírbés Peco
CREA-UB (Centro Especial de
Investigación en Teorías y Prácticas
Superadoras de Desigualdades)
Passeig de la Vall d'Hebrón 171.
08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 64

E-mail:
alejandromg@lasallescampus.es
mariapadros@ub.edu
sandra.girbes@ub.edu

Recibido: 25/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

En el presente artículo se muestran los resultados del trabajo de campo llevado a cabo en 11 centros educativos en el proyecto Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*, donde a partir de diferentes actuaciones educativas (no segregación en grupos específicos, organización de actividades de acogida, asambleas de grupo, Círculos de Convivencia o participación de familiares) que se están llevando a cabo, se está contribuyendo a la mejora de la convivencia entre el alumnado, las familias y las y los profesionales del centro educativo.

PALABRAS CLAVE: Coexistencia pacífica, inmigrantes, profesorado, familia.

Educational actions for peaceful coexistence in schools with immigrant students

ABSTRACT

This article shows the results of fieldwork conducted in 11 schools within the project *The improvement of living and learning in primary and secondary schools with immigrant students*,

funded under the National Plan I + D + i (2008-2012). In these schools different educational actions (non-segregation of students in specific groups, organization of host-group-meetings, Coexistence Gatherings or participation of family members) are being carried out, contributing to the improvement of coexistence not only among students but also among families and school professionals.

KEY WORDS: Peaceful coexistence, immigrants, teachers, parents.

Introducción

Entre 2008 y 2011 un equipo formado por personal docente e investigador de siete universidades españolas: la Universidad del País Vasco, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Vigo, la Universidad de Barcelona, el Centro Universitario La Salle-UAM, y la Universidad Rovira i Virgili, con la Dra. Carme García Yeste como investigadora principal, ha desarrollado el proyecto I+D+I *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*, cuya pretensión principal era identificar y analizar las prácticas educativas que promueven el éxito y la mejora de la convivencia escolar, así como aquellas que lo dificultan, desarrolladas en centros escolares de educación primaria y secundaria con elevados porcentajes de población inmigrante y con buenos resultados en pruebas objetivas de evaluación.

Del trabajo realizado en dicho proyecto, presentamos en este artículo los datos obtenidos referidos específicamente a la convivencia, con el objeto de destacar las actuaciones detectadas que contribuyen a su mejora en el ámbito escolar, aunque señalando también las barreras y dificultades identificadas.

En el primer apartado situamos las principales aportaciones de la literatura científica existente sobre esta temática. En segundo lugar detallaremos las características fundamentales de la metodología empleada en el estudio de campo de la investigación, para luego dar cuenta de los resultados obtenidos en el análisis empírico de las prácticas escolares para la mejora de la convivencia en centros con porcentajes significativos de población inmigrante.

Estudios sobre la convivencia en los centros escolares con alumnado inmigrante

El hecho de que los centros educativos actuales se hayan creado y desarrollado en el marco de unas normas y valores que no reflejen ni respondan a la realidad

actual de su alumnado actual de diversidad de culturas, orígenes, creencias religiosas, etc. (AUBERT, DUQUE, FISAS y VALLS, 2004) ha llevado consigo, en muchos casos, problemas de integración por falta de representatividad de estos aspectos, generándose actitudes de resistencia, absentismo y rebeldía que han podido derivar en situaciones conflictivas, tanto en las aulas como fuera de ellas.

El Estudio Internacional sobre enseñanza y el aprendizaje TALIS (OECD, 2009), por su parte, muestra cómo en España el 40% del profesorado de primer ciclo de secundaria se queja de no poder desarrollar con normalidad su tarea, dedicando cerca del 16% del tiempo lectivo a tratar de poner orden en clase, y sitúa al alumnado de los centros españoles como el más conflictivo de la treintena de países analizados. Una situación que además parece agravarse en función del número de alumnado inmigrante escolarizado. Según el estudio llevado a cabo por el Defensor del Pueblo (2003), la valoración del clima en el aula es más negativa en el profesorado de centros con más de un 30% de alumnado inmigrante.

No obstante, y a pesar de que varios autores y autoras han aportado importantes elementos de análisis para la mejora de la convivencia en los centros educativos (DÍAZ AGUADO, 2006; MELERO, 1993; ORTEGA y MORA-MERCHÁN, 2000), la investigación sobre los problemas de convivencia del alumnado inmigrante en los mismos no ha sido muy desarrollada en nuestro país. Algunos estudios, como el de Retortillo y Rodríguez (2008), profundizan en aspectos y contextos específicos. El Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria (DÍAZ AGUADO, 2010) confirma que el alumnado de origen extranjero sufre con mayor frecuencia situaciones de victimización, exclusión y humillación, víctima de agresiones y víctima de acoso con nuevas tecnologías, pero no estudia con detenimiento la realidad de la convivencia en centros con mucha población inmigrante o hijos de inmigrantes. Una encuesta en el ámbito de Cataluña refleja también una proporción mayor de acciones negativas frecuentes en centros con concentraciones relevantes de alumnado inmigrante, matizando que en este tipo de centro confluyen las situaciones de inmigración y de estratificación social (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2007), sin entrar en mayores concreciones sobre esta temática.

Por otro lado, la literatura científica internacional aporta información sobre prácticas y políticas que dificultan o que facilitan la integración del alumnado inmigrante, la mayoría de las veces relacionándolo con su éxito escolar (GRANT y SLEETER, 2007; SARROUB, 2008).

Por ejemplo, investigaciones realizadas en Estados Unidos con alumnado latino (WAINER, 2006) muestran cómo su segregación en grupos específicos supone un aspecto que contribuye a su discriminación.

Por su parte, entre los aspectos identificados como vías para contribuir a una buena convivencia y aprendizaje, Ladson-Billings (1995) hace especial hincapié en la necesidad de incluir el bagaje cultural de los grupos minoritarios como conocimientos válidos y oficiales, a la vez que dar a todos los estudiantes la posibilidad de dominio de los diferentes códigos y conocimientos como aspectos clave para la mejora, tanto de los resultados académicos como la convivencia de los centros educativos.

Las altas expectativas respecto a las posibilidades del alumnado inmigrante se señalan como otro elemento clave para la mejora de la convivencia y éxito escolar (ASANOVA, 2005; ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER y VALLS, 2002). Asanova (2005), por ejemplo, en su experiencia analizada con alumnado inmigrante de la antigua Unión Soviética en una escuela de Canadá, muestra cómo estas altas expectativas, reflejadas en un exigente plan de estudios, generan, además de buenos resultados, el respeto hacia el profesorado y sus conocimientos pedagógicos, así como una mejora en su arraigo escolar cuando se mostraron actitudes positivas hacia su cultura étnica.

Otras investigaciones han señalado desde hace décadas la implicación de las familias, especialmente de aquellas del alumnado con mayor riesgo de exclusión o fracaso, como un factor clave tanto para el éxito escolar como para la mejora de la convivencia (EPSTEIN, 1991), indicando que si las escuelas desarrollan programas efectivos para los y las familiares, las familias valoran más participar y se implican más, lo que tiene un impacto tanto en el aprendizaje de los y las estudiantes como en la posibilidad de abordar con más posibilidades de éxito los diferentes problemas de convivencia que se puedan dar. Otras investigaciones recientes se han centrado en la participación de las familias inmigrantes, sea en actividades formales o informales en los centros (CARREON *et al.*, 2005), así como en las barreras específicas que encuentran para participar a pesar de su interés y deseo de contribuir a la educación de los hijos (RAMÍREZ, 2003). Estudios recientes concluyen que la percepción de las familias inmigrantes sobre el clima escolar influye en el bienestar y la salud mental de sus hijos e hijas (HAMILTON *et al.*, 2011) y la investigación del Programa Marco INCLUD-ED identificó actuaciones de éxito para la participación real de las familias inmigrantes (DÍEZ, GATT y RACIONERO, 2011).

Metodología del trabajo de campo

Para la realización del proyecto de investigación citado se ha utilizado la metodología comunicativa (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006).

Esta metodología se caracteriza por situar a las personas investigadoras y las investigadas en un plano igualitario, eliminando el desnivel epistemológico en la investigación social, lo que la hace idónea para identificar las necesidades reales de las propias personas investigadas y contribuir a la superación de las situaciones de desigualdad en las que se encuentran (GÓMEZ, RACIONERO y SORDÉ, 2010). Este proceso se obtiene a través de la incorporación de las voces del colectivo en situación de desigualdad, como es el de alumnado inmigrante, en un plano de igualdad, vía fundamental para poder aportar propuestas de utilidad social y educativa como las que pretendía obtener este estudio de cara al éxito educativo y a la mejora de la convivencia escolar en los centros donde tienen una presencia significativa.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en cinco comunidades autónomas: País Vasco, Aragón, Cataluña, Galicia y Madrid, seleccionándose un total de once centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de titularidad pública, con altos porcentajes de población inmigrante en comparación con los de su zona, que en el caso de Cataluña, Aragón y Madrid superaban el 30% de la población escolar, y que tuvieran buenos resultados académicos en evaluaciones objetivas.

De todos ellos se recogió información relativa a las medidas educativas que contribuyen o perjudican el éxito escolar y la mejora de la convivencia, a través de las siguientes estrategias cualitativas con orientación comunicativa:

- *Entrevistas en profundidad*, un total de 43, 22 de las cuales se realizaron a profesorado de los centros seleccionados y 21 a familiares de alumnado inmigrante.
- *Relatos comunicativos de vida cotidiana*, un total de 25, de los que 8 fueron de alumnado inmigrante de centros educativos de Educación Primaria; 12 de alumnado inmigrante de centros educativos de Educación Secundaria; y 5 de alumnado inmigrante que actualmente cursa estudios superiores en España.
- *Grupos de discusión comunicativos*, 11 en total, de los que 5 se realizaron con alumnado inmigrante en centros de Educación Primaria y 6 con este mismo perfil de alumnado en centros de Educación Secundaria.

Tras la recogida de información, su análisis orientado a la transformación social se realizó a través de dos componentes aportados por la metodología comunicativa crítica: la dimensión exclusora y la dimensión transformadora, lo que nos permitió identificar tanto las barreras que dificultan la transformación para la mejora, como aquellos componentes de la realidad que son capaces de superarlas. Se definieron

ocho categorías de análisis atendiendo a los conceptos de Aula, Profesorado, Familia y Otros elementos que no tienen cabida en los anteriores, cada uno de ellos desde la doble perspectiva de componentes exclusores y transformadores.

Resultados obtenidos en el trabajo de campo relativos a la convivencia escolar

El trabajo de campo ha permitido profundizar en las prácticas y actividades que llevan a cabo los centros analizados en relación a la convivencia entre el alumnado, y en las percepciones sobre esta convivencia por parte del profesorado, alumnado, y familias.

En primer lugar, los centros estudiados han optado por modelos que faciliten la inclusión y la relación del alumnado inmigrante con los alumnos y alumnas autóctonos. En ocasiones, ello implica que los recursos habitualmente dirigidos para la segregación (como el profesor/a del aula de acogida) se dediquen al apoyo de la inclusión en aulas ordinarias. En la siguiente cita, la responsable de la Comisión de Atención a la Diversidad en un centro de educación primaria lo explica:

“A diferencia de otros centros, nosotros no tenemos un espacio físico donde los sacamos del aula y se hace clase con ellos, sino que la tutora del aula de acogida hace atención directa adentro, en el aula ordinaria conjuntamente con el resto de alumnos”.

La misma profesora continúa explicando que estas prácticas se acompañan de otras actividades que de manera proactiva favorecen la incorporación y cuidado del alumnado inmigrante, por ejemplo con una bienvenida y preparación previa por parte del grupo:

“Cuando ya lo sabemos, se prepara al grupo-clase en asamblea la llegada del alumno, de la procedencia, del nombre, de los años que tiene, y se le prepara una bienvenida con un cartel... bueno, con una dinámica básicamente”.

Y finalmente, en este centro se fomenta que los propios estudiantes se impliquen en el apoyo de sus nuevos compañeros y compañeras, no solamente en el sentido académico sino en el conjunto de las actividades diarias.

“Y a partir de aquí muchas veces, sobre todo si es de lengua no latina, se le asigna un ‘compañero-tutor’, que es un niño o niña del mismo aula que

durante un tiempo, pues le ayudará, estará sentado a su lado, le ayudará en el desplazamiento y en el conocimiento del centro, en cualquier cosa que pueda necesitar”.

Por lo tanto, la no segregación no implica sencillamente incorporar alumnado recién llegado a un aula ordinaria sin apoyos específicos, sino movilizar los recursos profesionales y el clima del aula, creando un entorno protector y preventivo de los conflictos. En este sentido, podemos destacar también la práctica de los Círculos de Convivencia (ABAD, 2010) que se llevan a cabo en un instituto de secundaria participante desde hace seis años. Esta actividad consiste en la organización, preparación y funcionamiento de grupos de alumnos y alumnas que realizan tareas de prevención, observación e intervención ante conflictos en las relaciones entre alumnado. En el momento de la realización del trabajo de campo, el instituto contaba con grupos de cinco alumnos y alumnas en cada una de las clases de la etapa de ESO, que se habían comprometido a los siguientes tres objetivos: acoger a los alumnos que se incorporan por primera vez al aula; acompañar a los alumnos solitarios; observar y denunciar las posibles situaciones de maltrato y tejer una red de apoyo social. La jefa de estudios del instituto explica:

“Otra cosa es cuando se les acoge porque vienen durante el curso, de otro centro o de fuera, de otro país. Esa acogida se hace por parte de un grupo que tenemos formado para ello, del grupo de Círculos de Convivencia. Si van a venir por ejemplo a 2º A, se saca a los alumnos de los Círculos de esa clase, se les habla del alumno nuevo que va a venir, se les presenta de tal manera que son ellos los que intentan integrarlo en la clase, se sientan junto a ellos, les hablan del horario, un poco ya pues en la primera mañana tengan algo cercano alrededor que les facilita esa integración y ese entrar en el centro”.

El orientador de otro instituto de educación secundaria coincide en la importancia del enfoque preventivo a través de asambleas de grupo, en las que el profesorado debe tener la habilidad necesaria para abordar problemas colectivos y conseguir acuerdos compartidos evitando la excesiva personalización de conflictos específicos.

Sin embargo, el ambiente preventivo y favorecedor de la convivencia no se consigue con iniciativas que tengan este único objetivo, sino con planteamientos globales de centro, que incluyen el aprendizaje y el éxito escolar. Así, el trabajo de campo muestra que mientras sólo en algunos de los casos estudiados los centros educativos desarrollan actividades específicamente dirigidas al fomento de la convivencia entre el alumnado, todos llevan a cabo actuaciones en las que se dan

simultáneamente oportunidades para un aprendizaje y currículum de calidad, y oportunidades para la interacción con otros compañeros y compañeras.

Un alumno inmigrante de 6º de primaria de un centro de educación primaria explica con las siguientes palabras el efecto de la organización en pequeños grupos heterogéneos:

“...la mejor forma de que aprendamos a convivir bien entre nosotros es cuando el profesor nos pone en grupos, así, yo me llevo a patadas con A, es un ejemplo, y luego, el profesor con él, o con éste, o con el que peor nos llevemos, o con así, el profesor nos pone en grupos para que nosotros convivamos y así podamos ser mejores amigos”.

Las actividades de lectura dialógica, donde los textos se comparten y dialogan, permiten también el intercambio cultural y conocimiento mutuo. La anécdota que sigue la contó un alumno de 3º de la ESO, de Rumanía, que llevaba tres años en España, a raíz de un debate en su clase:

“En un capítulo me acuerdo que salió un párrafo de una chica de ese libro que tuvo que hacer un viaje de tres horas, o no, cinco o seis horas. Y algunos alumnos decían ‘Bah... si es mucho, son muchas horas’ y yo les dije que yo antes me iba a mí país en coche, ahora voy en avión, y se tardan tres días y tres noches, y lo dije, lo que se tardaba, con paradas y todo eso, y ‘¡Hala, tres días en el coche, tanto...’ (...). Sí, tuve ocasión de contarlo y todos se asombraron de tantos días y tantas noches en el coche”.

Otro tipo de intervención con un claro efecto en la convivencia y concretamente en la superación de prejuicios y estereotipos consiste en la participación de las familias inmigrantes en espacios diversos de los centros, incluida el aula. Generalmente la participación no supone una dedicación de recursos complementarios, sino que se fomenta mediante la ayuda e intervención de los diferentes agentes. Por ejemplo, en los centros que funcionan como Comunidad de Aprendizaje se asegura que la lengua no sea un obstáculo para la participación en reuniones y comisiones del centro, como se refleja en el siguiente ejemplo:

“Las madres magrebíes, todas ellas que intenten ayudar entre ellas, todas ellas, una que lleva más tiempo aquí ayuda, por ejemplo cuando hacemos reuniones cogemos un padre autóctono cuando aún no entienden y si vienen a una reunión viene el padre autóctono y se pone a charlar con la persona inmigrante y le va traduciendo”.

En otras ocasiones, se establecen colaboraciones con administraciones educativas o entidades sociales que puedan dar apoyo en la atención a necesidades específicas de las familias inmigrantes, como la traducción y comprensión del idioma.

Tiene una relevancia especial la participación de este tipo de familiares como voluntarios o voluntarias en las propias aulas. Una niña senegalesa que lleva viviendo siete años en Cataluña y está cursando sexto de primaria, explica que le gusta mucho que las familias inmigrantes estén dentro del aula porque rompe estereotipos: “Así sepan que los inmigrantes.... Que también saben hablar catalán y también pueden ayudar a la gente”.

A pesar de este tipo de actuaciones también existen dificultades, prácticas y situaciones excluseras o que dificultan la convivencia. En conjunto, las principales dificultades encontradas para la convivencia se relacionan con los prejuicios y racismo existentes en la sociedad. Diversos alumnos y alumnas entrevistados han sufrido episodios de rechazo o incluso insultos vinculados a su origen, apariencia étnica o religión. Por su parte, algunos de los profesores y profesoras participantes reconocen que los prejuicios del profesorado a menudo actúan en contra de una convivencia más igualitaria y rica. En algunas entrevistas se reflejan prejuicios o estereotipos hacia la religión musulmana o grupos culturales concretos, justificando con ellos las dificultades de convivencia. Por ejemplo, un profesor de secundaria comentaba acerca de la convivencia entre alumnado inmigrante marroquí y eslavo lo siguiente:

“Si tú juntas también a un chaval del este con un marroquí pueden saltar chispas porque el eslavo no entiende, está acostumbrado a trabajar de una manera muy seria a veces y ve que el marroquí para nada ¿no? Y entonces eso les rompe todos los esquemas y genera fricciones”.

Aun así, los niveles de convivencia en los centros estudiados son muy bien valorados, junto con una preocupación por la calidad y el éxito ofrecido a todos y todas.

Conclusiones

La literatura internacional e investigaciones en nuestro país como la que hemos presentado en este artículo demuestran que altos índices de población inmigrante en centros educativos no son sinónimos de problemas de convivencia. En los centros que hemos investigado se consigue un clima positivo de convivencia entre alumnado autóctono y alumnado de muy diferentes procedencias.

En algunas ocasiones el centro ha desarrollado prácticas concretas para la prevención y/o la resolución de conflictos, como actividades de preparación previa del grupo y bienvenida al nuevo alumnado o la organización de operativos específicos para el cuidado de la convivencia como los Círculos de Convivencia.

Pero el logro de una buena convivencia no puede explicarse sólo por estas prácticas. En todos los casos estudiados, las expectativas y valoraciones positivas hacia el alumnado y el trabajo en la dimensión de aprendizaje se dan estrechamente vinculadas al cuidado del clima. Profesorado, alumnado y familiares identifican cómo en situaciones de aprendizaje en el aula que ofrezcan oportunidades para la interacción y el aprendizaje mutuo, se refuerzan los lazos de solidaridad entre el alumnado. Así, los centros estudiados han optado por la no segregación y el trabajo en grupos heterogéneos dentro del aula, asambleas en las que se habla tanto de aprendizaje como de normas y convivencia, o la implicación de los propios estudiantes en el apoyo de sus nuevos compañeros y compañeras.

La participación de las familias inmigrantes, tanto en espacios organizativos del centro como en la propia aula, identificada ya como clave en la revisión bibliográfica, favorece las relaciones de confianza con el centro y rompe estereotipos vinculados a la etnia o la religión. Unos estereotipos que alimentan prejuicios en los que se amparan prácticas segregadoras y de rechazo por parte del alumnado autóctono e incluso del profesorado, y que se presentan también en este trabajo como una de las principales dificultades a superar.

Referencias bibliográficas

- ABAD, J.V. (2010). *Siete ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- ASANOVA, J. (2005). "Educational experiences of immigration students from the former Soviet Union: A case study of an ethnic school in Toronto". *Educational Studies*, 31 (2), 181-195.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- CARREON, G. P., DRAKE, C. y BARTON, A. C. (2005). "The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences". *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Vol. I-II. Consultado el 3 de abril de 2012 en: <http://www.defensordelpueblo.es>
- DÍAZ AGUADO, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- DÍEZ, D., GATT, S. y RACIONERO, S. (2011). "Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation". *European Journal of Education*, 46 (2), 184-196.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó: Barcelona.
- EPSTEIN, J.L. (1991). "Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement". En S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT.: JAI Press.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GÓMEZ, A., RACIONERO, S. y SORDÉ, T. (2010). "Ten years of critical communicative methodology". *International Review of Qualitative Research*, 3 (1), 17-44.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- GRANT, C. A. y SLEETER, C. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge: New York.
- HAMILTON, H. A., MARHSALL, S., RUMMENS, J., FENTA, H. y SIMICH, L. (2011). "Immigrant parents' perceptions of school environment and children's mental health and behavior". *American School Health Association*, 81 (6), 313-319.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995). "Toward a theory of culturally relevant pedagogy". *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- MELERO, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

- MORA, J.A. y ORTEGA, R. (1997). "El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales". En Fuensanta Cerezo (Coord.), *Conductas agresivas en la Edad Escolar*. Madrid: Pirámide.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from Talis*.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Mergablum: Sevilla.
- RAMÍREZ, A.Y.F. (2003). "Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents". *The Urban Review*, 35, 93-110.
- RETORTILLO, A. y RODRÍGUEZ, H. (2008). "Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (2), 61-71.
- SARROUB, L. K. (2008). "Living 'glocally' with literacy success in the Midwest". *Theory Into Practice*, 47 (1), 59-66.
- WAINER, A. (2006). "The new latino south and the challenge to American Public Education". *International Migration*, 4 (5), 129-165.

AUTORES

Rosa M. Alegre Beneria es Diplomada en Trabajo Social, Licenciada en Antropología Cultural y DEA por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Barcelona, y miembro del GRITS, Grupo de Investigación e Innovación en Trabajo Social. Miembro del equipo de investigación del Proyecto: *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Líneas de investigación: Trabajo Social, Familias y Prevención y atención de la violencia de género.

Maria José Alonso Olea es Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco (EHU) y profesora titular de universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UPV/EHU. Imparte su docencia en el grado de Educación Social, siendo miembro de la Comisión de la titulación y del Prácticum. Su trabajo de investigación está centrado en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación social, la metodología comunicativa y violencia de género. Ha participado en varias investigaciones I+D, siendo una de ellas la titulada “Violencia de género en las Universidad Españolas” dirigida por la profesora Rosa Valls de la UB.

Maite Arandía es Doctora en Pedagogía. Pertenece al departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Su labor profesional se encuentra vinculada al campo de la formación inicial y continua de educadores y educadoras. Ha diseñado e implementado distintos planes de innovación y publicado sobre propuestas metodológicas asentadas en la perspectiva crítica y en la dimensión dialógica.

Encarna Bas Peña es Profesora en la Universidad de Murcia, con docencia en el *Master en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas*, y en el *Máster Género e igualdad*. Coordinadora del proyecto “Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación, género”. Entre sus publicaciones se encuentran: *Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina) (2010)*, *Educación y violencia en la adolescencia. Formación e intervención de los profesionales de la educación (2010)*.

Marta Capllonch Bujosa es Profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona, y miembro del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA. Responsable del proyecto “Juega, dialoga y resuelve: la superación de conflictos en Educación Física a través del modelo comunitario” (Plan Nacional I+D+I 2004-07). Miembro del equipo de investigación del Proyecto: *Incidencia*

de la *Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Líneas de investigación: evaluación formativa en docencia universitaria; prevención y resolución de conflictos en Educación Física.

Asunción Cifuentes García es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca y Diplomada en Audición y Lenguaje. Ha desempeñado como docente en Educación Primaria, Secundaria y Educación Especial. En la Universidad de Burgos desempeña tareas de docencia, gestión e investigación sobre género, educación y cooperación al desarrollo, y educación intercultural. Investigadora del proyecto I+D MIXSTRIN, *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusion* (2008-2011).

Lena de Botton es Profesora postdoctoral del Departamento de Teoría Sociológica de la Universidad de Barcelona. Doctora por la Ecole Des Hautes Etudes en Sciences Sociales (París) bajo la dirección de Michel Wieviorka, sobre la participación de mujeres migrantes musulmanas. Ha participado en varios proyectos competitivos del 6º y 5º Programa Marco de la Comisión Europea como INCLUD-ED o Workaló, así como proyectos nacionales I+D+I en temáticas relacionadas con género y prevención de la violencia de género, entre otras. Cuenta con varias publicaciones sobre género, inclusión de minorías culturales, educación o metodología, destacando un artículo JCR y en la editorial Kluwer.

Irene de Vicente es Doctora por la Universidad de Barcelona, licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Trabajo Social. Ha ejercido como trabajadora social en diferentes instituciones y ámbitos. Es miembro del Grupo de Investigación e Innovación en Trabajo Social (G.R.I.T.S.) cuya principal línea es el Trabajo Social con las Familias. A su vez es miembro de la investigación “La incidencia de la ley integral contra la violencia de género en la formación inicial del profesorado”.

Carmen Elboj es Doctora en Sociología. Es profesora titular del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Es editora de la *Revista Internacional de Sociología de la Educación* (RISE). Ha dirigido y participado en diferentes proyectos europeos y nacionales I+D+I relacionados con superación de desigualdades sociales a través de la educación, minorías culturales y comunidades de aprendizaje.

Carme Garcia Yeste es Profesora del Departamento de Pedagogía de la URV. Investigadora principal del proyecto del Plan Nacional I+D+I: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en centros educativos de primaria y secundaria*

con alumnado inmigrante. Sus principales líneas de investigación son sobre la mejora de la convivencia, la diversidad cultural, la participación de las familias en los centros educativos, entre otras. Ha publicado en revistas científicas como *Qualitative Inquiry* de primer cuartil en JCR.

Sandra Girbés Peco es Investigadora predoctoral FI del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Es Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Valencia y desde 2011 es miembro de CREA-UB, en el que forma parte del equipo de coordinación del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Sus líneas de investigación son: participación comunitaria, exclusión, cambio social, comunicación y educación formal y no formal.

Pilar Iranzo García es Profesora y Responsable del Grado de Educación Infantil en la Universidad Rovira i Virgili. Investiga y coopera en proyectos de mejora escolar, formación inicial y permanente, aprendizaje adulto y docencia universitaria. Es docente del Master Erasmus Mundus “Formación de profesionales de la formación” y autora, entre otros, de *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal* (2009) y de *Asesoramiento pedagógico al profesorado* (Ed. Síntesis: en prensa).

Rosa Larena Fernández es Doctora en Pedagogía por la UB y Diplomada en Profesorado de Educación General Básica. Profesora Ayudante Doctor en la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: Comunidades de aprendizaje y Grupos culturales. Publicaciones en revistas científicas como: *European Journal of Education*, *Revista de Psicodidáctica* y *Cultura y Educación*.

Raquel Mariño Fernández es Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Se desempeña como Profesora Interina TC del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Su trayectoria formativa, investigadora y profesional ha estado relacionada con cuestiones vinculadas a las desigualdades de género, la orientación profesional, la educación y la Formación para el Trabajo. Es también miembro activo del Grupo de Investigación GEFIL perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Noemí Martín Casabona es Licenciada en Pedagogía por la UB y Diplomada en Educación Social por la UAB. Estudiante del Máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento en la URV. Becaria de docencia e

investigación en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili. Experiencia en el ámbito del desarrollo comunitario y la intervención socioeducativa. Líneas de investigación: Comunidades de Aprendizaje, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Multiculturalismo y Sociedad de la Información.

Alejandro Martínez González es Profesor titular del Departamento de Educación Social en el Centro de Estudios Universitarios La Salle adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense. Sus líneas de investigación son: comunidad, educación no formal, género, escuela, didáctica general e historia de la educación. Miembro en el proyecto I+D *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*.

Eduard Mondéjar es Licenciado en Historia por la UB. Estudiante de Máster en Sociedad de la Información y del Conocimiento en la UOC. Profesor-Tutor en la UNED (Terrassa). Experiencia en el ámbito docente universitario y no universitario. Líneas de investigación: Comunidades de Aprendizaje, Historia de la Educación, Multiculturalismo y Sociedad de la Información.

Esther Oliver es Investigadora Ramón y Cajal en el Departamento de Teoría Sociológica de la UB. Doctora en Sociología. Investigadora principal del proyecto del Plan Nacional I+D+I: *Espejismo del ascenso y socialización de la violencia de género*. Visting Academic en University of Warwick durante dos años y Guest Professor en University Duisburg-Essen, donde impartió docencia en temas de género. Ha publicado artículos en diferentes revistas científicas indexadas en JCR, entre ellas *British Journal of Sociology of Education* o *Qualitative Inquiry*.

Maria Padrós Cuxart es Investigadora en el Centro de Investigación CREA desde hace más de diez años. Ha participado en diversos proyectos I+D sobre género, educación e inclusión social, y ha publicado en *Qualitative Inquiry*, *European Journal of Education* y *Revista de Psicodidáctica*, entre otros. Miembro del equipo investigador del proyecto I+D *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*.

María Dolores Pérez Grande es Doctora en Psicología y profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Coordina grupos de apoyo y autoayuda de mujeres víctimas de

violencia de género. Profesora de “Educación para la igualdad en la familia y en la escuela” en el Master Estudios Interdisciplinarios de Género. Miembro del equipo de investigación del Proyecto: *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Líneas de investigación: Educación para la igualdad, Educación familiar, Educación Intercultural.

Ignasi Puigdemívol es Catedrático (EU) de Didáctica en la Universitat de Barcelona, donde ha sido Decano de la Facultad de Formación del Profesorado. Es investigador de CREA (UB). Sus trabajos abordan la educación inclusiva, la atención al alumnado en desventaja y con discapacidad, y la formación del profesorado. Ha participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales relacionados con sus temas de estudio sobre los que ha publicado numerosos trabajos, en forma de libro o de artículos en publicaciones científicas y de divulgación.

Lidia Puigvert es Profesora en el Departamento de Teoría Sociológica de la Universitat de Barcelona. Investigadora principal del proyecto del Plan Nacional I+D+I: *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Ha sido responsable de la dimensión de género en el desarrollo del proyecto integrado del VI PM INCLUD-ED. Sus principales líneas de investigación son Teoría Feminista, socialización preventiva de la violencia de género y educación. Ha publicado sobre estos temas con autoras de reconocido prestigio como Judith Butler.

Lourdes Rué Rosell es licenciada en Biología por la UB y entre sus líneas de investigación cabe destacar: diálogo ciencia-sociedad, didáctica de las ciencias experimentales y la matemática, desigualdades en educación, género y violencia de género, donde ha participado en investigaciones sobre esta temática. Es Investigadora de CREA-UB (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona), y del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática de la Universidad de Barcelona, donde está desarrollando su tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Marc Sampé Compte es Licenciado en Pedagogía por la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona y Máster en Formación de Profesionales de la Formación en la misma universidad. Es becario FPI en el departamento de Pedagogía (URV) y realiza el doctorado de *Tecnología Educativa: E-learning y Gestión del Conocimiento*. Sus intereses de investigación son las desigualdades sociales, el éxito educativo y las comunidades de aprendizaje.

Tatiana Santos Pitanga es Profesora en la Universidad de Girona, postgraduada en Análisis y conducción de grupos socioeducativo y clínico y Máster en Sociología por la Universidad de Barcelona. Ha contribuido con la investigación difusión y transferencia de los resultados del proyecto I+D Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado.

Gregor Siles Molina es Investigador del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Licenciado en Historia por la misma universidad. Profesor Tutor de Historia Contemporánea de la UNED. Miembro de CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, Universidad de Barcelona) y Editor de la revista científica *Social and Education History*. Entre sus líneas de investigación destacan la educación inclusiva, la educación democrática y la historia social y de la educación. Investigador del proyecto I+D MIXSTRIN, *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusion* (2008-2011).

Luis Torrego Egido es Profesor de la Escuela de Magisterio de Segovia. Es coordinador del Programa de Doctorado “Educación y Diversidad. Alternativas para el siglo XXI”. Ha participado en la organización de numerosas actividades e investigaciones I+D. Sus principales líneas de investigación son las de innovación en docencia universitaria, diversidad y desigualdad en educación y metodología cualitativa de investigación. Investigador del proyecto I+D MIXSTRIN, *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusion* (2008-2011).

Rosa Valls i Carol es Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UB. Investigadora principal del proyecto I+D+I: *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: “mixture”, “streaming” e inclusion*. Sus líneas de investigación se centran en la educación comunitaria, el cambio educativo, las Comunidades de aprendizaje, la participación y la inclusión social y la violencia de género. Ha publicado en revistas JCR como *Violence Against Women* o *Qualitative Inquiry*.

1) Normativa general

La **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**, que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los “Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**, cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [www.aufop.org y www.aufop.com], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atener para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un “título corto” y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas “...” y se incluirá el número de la página. Ejemplo: “Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales” (DELORS, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- **Para libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). “Título del artículo”. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). “Título del capítulo”. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARMÉ (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, XEXÚS R. (2002). “El conflicto como contenido didáctico”. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, ROSARIO (2002). “Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.
- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, DANIEL P. y ZEICHNER, KENNETH, M. (1988). *Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).

- **Consultas en Internet:** MORAL SANTA-ELLA, CRISTINA (2001). “La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor”. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales, cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los

mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente en las condiciones ya señaladas, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor

metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

2.7) Sobre la propiedad intelectual

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado supone la aceptación de estas condiciones.

2.8) Sobre la exigencia de originalidad

Los artículos que se reciban en la Sede Social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA "REVISTA DE ESCUELAS NORMALES"

NOMBRE: APELLIDOS:
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):

DIRECCIÓN:
CALLE/PLAZA: NÚMERO:
CIUDAD: PROVINCIA:
PAÍS: CÓDIGO POSTAL:
TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS:
NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS):
DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

PRECIOS PARA 2012

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en www.aufop.com).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 € + IVA
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA

FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)" Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)", a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
Facultad de Educación • Despacho II de Psicología
San Juan Bosco, 7
E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: emipal@unizar.es)

FIRMADO

