

Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL



Experiencia educativa: por un juguete mejor
DESEADA CANO CEBALLOS

Innovando en la Universidad: Reflexionando sobre los ámbitos de intervención social con
Tecnología 2.0
ELOY LÓPEZ MENESES, ANTONIO H. MARTÍN PADILLA y ENCARNI PEDRERO GARCÍA

Guía para un curso de competencias básicas
AGUSTÍN GALLARDO GUTIÉRREZ

La situación de la mujer en el ámbito musical actual como docente, intérprete, compositora y
directora de orquesta
SANDRA SOLER CAMPO

Bullying, una realidad escolar
CARMEN VILLAREJO ROMERO

Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

Número 10 – diciembre de 2011

Revista cuatrimestral

HEKADEMOS. Revista Educativa Digital.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2011

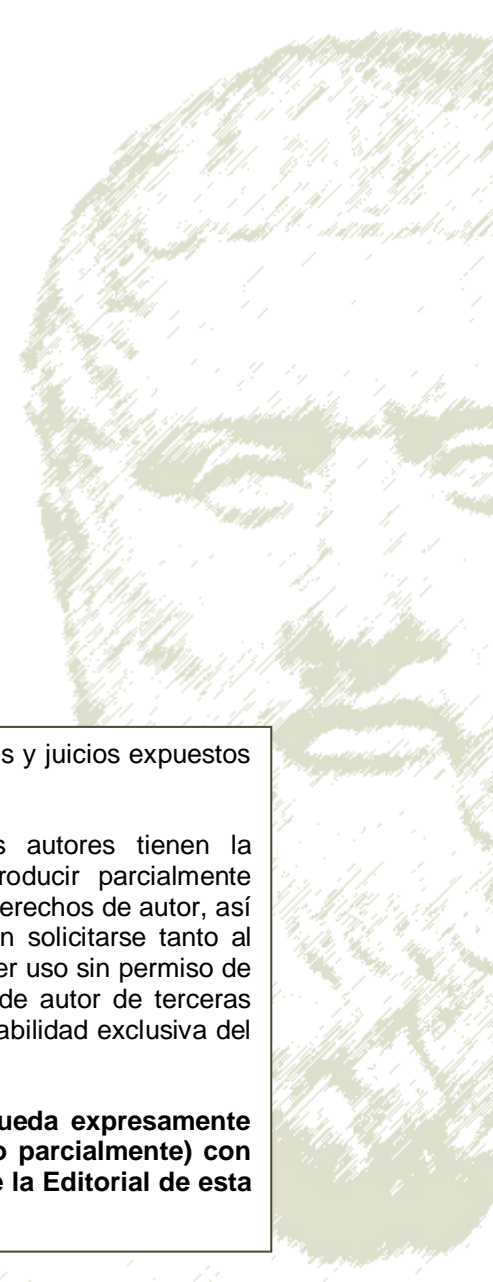
Edita: AFOE
Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo
Apartado de Correos 13.447
C.P.:41080 –SEVILLA (ESPAÑA)
info@hekademos.com
Telf: 954 948 690 / 954 360 873

Fecha de edición: diciembre de 2011

ISSN: 1989 – 3558

www.hekademos.com





La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición.

Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

Esta revista es de acceso totalmente gratuito por lo que queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista propietaria de los derechos de autor.

Director de la Revista
Antonio H. Martín Padilla

Comité editorial
Alicia Jaén Martínez
Laura Molina García
Antonio H. Martín Padilla

Comité científico

Javier Gil Flores
(Universidad de Sevilla)

Víctor Álvarez Rojo
(Universidad de Sevilla)

M^a Teresa Padilla Carmona
(Universidad de Sevilla)

Gregorio Rodríguez Gómez
(Universidad de Cádiz)

Daniel González González
(Universidad de Granada)

Rakel del Frago Arbizu
(Universidad del País Vasco)

Inmaculada Asensio Muñoz
(Universidad Complutense)

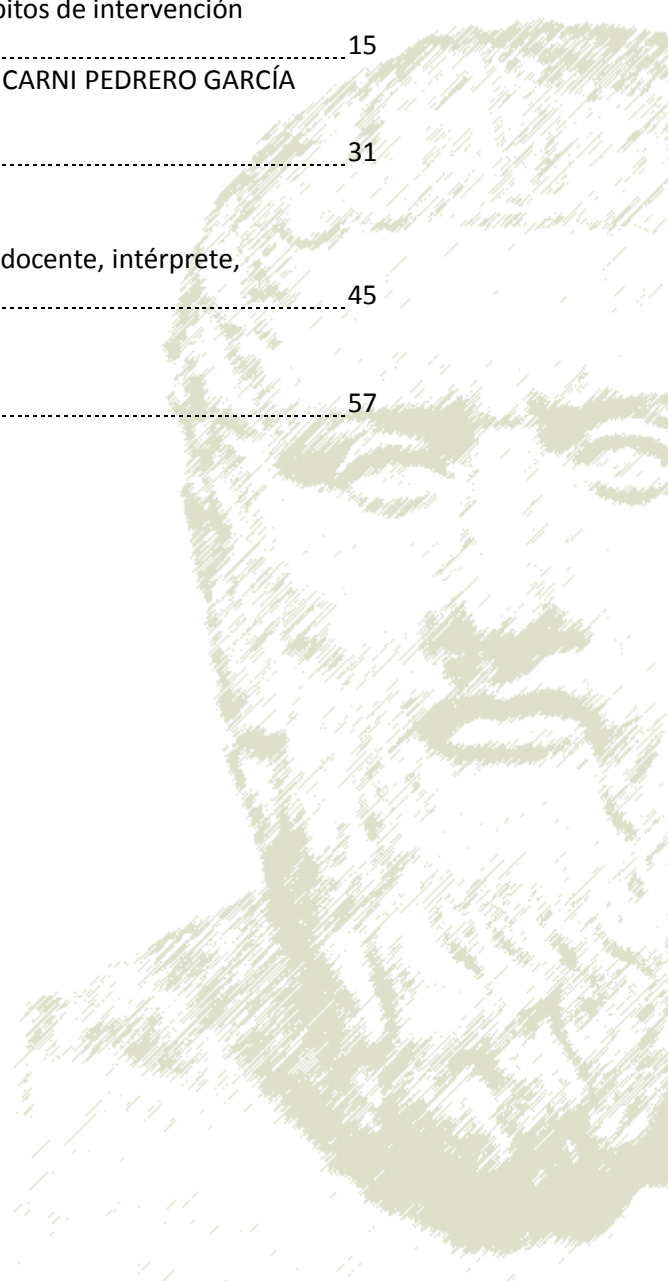
Juan Jesús Torres Gordillo
(Universidad de Sevilla)

Soledad Romero Rodríguez
(Universidad de Sevilla)



Índice

Experiencia educativa: por un juguete mejor.....	5
DESEADA CANO CEBALLOS	
Innovando en la Universidad: Reflexionando sobre los ámbitos de intervención social con Tecnología 2.0.....	15
ELOY LÓPEZ MENESES, ANTONIO H. MARTÍN PADILLA y ENCARNI PEDRERO GARCÍA	
Guía para un curso de competencias básicas.....	31
AGUSTÍN GALLARDO GUTIÉRREZ	
La situación de la mujer en el ámbito musical actual como docente, intérprete, compositora y directora de orquesta.....	45
SANDRA SOLER CAMPO	
Bullying, una realidad escolar.....	57
CARMEN VILLAREJO ROMERO	



Experiencia educativa: Por un Juguete Mejor Educational experience: By a toy best

DESEADA CANO CEBALLOS

RESUMEN

Por un juguete mejor es el eslogan que el grupo de primero del ciclo de Técnico Superior en Educación Infantil del IES Alhadra, creó para la presentación de un díptico, dirigido a padres y madres, sobre la importancia del juego y consejos para la compra de juguetes adecuados a las características de los niños y niñas. El díptico se diseñó como alternativa a los resultados obtenidos al analizar distintas revistas publicitarias de juguetes, previas a las fechas navideñas.

La experiencia se plantea como una actividad paralela y complementaria a la Campaña sobre los Juegos y Juguetes No Sexistas, No Violentos, que el Instituto Andaluz de la Mujer desarrolla cada año, teniendo como uno de los colectivos claves, los niños y niñas de infantil y sus padres y madres.

Palabras claves: educación, enseñanza y formación, coeducación, formación profesional, actividades escolares.

ABSTRACT

By a toy best is the slogan that the group of first of the cycle as a Senior Technician in Early Childhood Education from IES Alhadra, created for the presentation of a diptych, for parents, on the importance of the play and advice to buy toys appropriate to the characteristics of the boys and girls. The diptych was designed as an alternative to the results obtained on analyzing different magazines advertising of toys, prior to the Christmas holidays.

The experience arises as a parallel activity and complementary to the Campaign on Plays and toys Non-sexist, non-violent, that the Andalusian Institute of Women develops each year, taking as one of the key collective, the boys and girls of child and their fathers and mothers.

Keywords: education, teaching and training, coeducation, vocational training, school activities.

INTRODUCCIÓN

La Campaña sobre los Juego y Juguetes No Sexistas, No Violentos, que el Instituto Andaluz la Mujer realiza anualmente, cumple 15 años.

La Campaña se desarrolla con el objetivo de sensibilizar a la población sobre la necesidad de eliminar el contenido sexista y violento de muchos juegos y contribuir así al desarrollo de actitudes y comportamientos de cooperación, respeto a las diferencias y relaciones de igualdad entre las niñas y los niños. Se dirige a la población en general y, en particular, a la comunidad educativa. Se desarrolla con la edición de recursos didácticos y diferentes soportes divulgativos dirigidos a niños y niñas de edades correspondientes a Educación Infantil y Primaria, profesorado, madres y padres.

Con motivo de esta Campaña, las alumnas de primero del ciclo de Técnico Superior en Educación Infantil del IES Alhadra, en el curso 2009 – 2010, desarrollaron la experiencia que se explicará en el presente artículo.

El marco normativo más próximo en el que se desarrollan las campañas de sensibilización, en general, y la experiencia educativa, en particular, es la que se especifica a continuación:

La ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, dedica su título I a la investigación, sensibilización y prevención. Concretamente, el artículo 8 establece que el Consejo de Gobierno aprobará cada cinco años un Plan integral de sensibilización y prevención contra la violencia de género en Andalucía, coordinado por la Consejería competente en materia de igualdad y con la participación de las Consejerías que resulten implicadas. Ente las estrategias de actuación que se desarrollará en dicho Plan, la Ley prescribe:

- a) Educación, con el objetivo fundamental de incidir, desde la etapa infantil hasta los niveles superiores, en la igualdad entre mujeres y hombres y en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, dotando de los instrumentos que permitan la detección precoz de la violencia de género.

En este sentido, y como medidas de prevención en el ámbito educativo, en el artículo 11 se considera la coeducación como acción y medida principal para la prevención de la violencia.

En el ámbito educativo, la LOE plantea como uno de los principios en que se inspira el sistema educativo español, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

El ciclo formativo de Técnico Superior en Educación Infantil cuida especialmente dicho principio, y trata de formar a profesionales con competencias personales, profesionales y sociales para la atención y educación de niños y niñas en entornos seguros y no discriminatorios.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Este artículo pretende difundir una iniciativa de las alumnas de primero del ciclo de educación infantil en diciembre de 2009, ante el bombardeo de publicidad de juegos y juguetes que realizan las grandes superficies de forma previa a la Navidad. La experiencia se realiza con motivo de la Campaña sobre los Juegos y Juguetes No Sexistas, no Violentos. Se trata de una experiencia significativa por su originalidad y contribución a la mejora de la práctica educativa, que relaciona el perfil de Técnico Superior de Educación Infantil con su la realidad sociocultural.

Objetivos:

- Analizar la presencia de sexismo y de la violencia en la publicidad de los juguetes.
- Crear recursos para tratar de influir en las prácticas educativas de padres y madres, a favor de la igualdad entre sexos.

Descripción:

La actividad consistía en un estudio de los juguetes recomendados a niños y niñas de 0 a 3 años en algunas de las revistas publicitarias que llegaban a los hogares almerienses. Se desarrolló en cuatro sesiones de una hora cada una.

Sesión 1: análisis de revistas.

La actividad comenzaba con el análisis de las revistas publicitarias sobre juguetes de Carrefour, Toy Planet, Eureka Kids y Toys'R'us.

El grupo clase se dividió en grupos e identificaron en las distintas revistas los jugos para los niños y niñas de 0 a 3 años. A continuación, contabilizaron, por un lado, el número de juguetes que se dirigían solo a niños; por otro lado, los que se dirigían solo a niñas y, por otro, los que se dirigían a ambos. Y del total indicaron cuántos eran violentos.

Cada grupo expuso los datos analizados y entre todas, se elaboró un cuadro como el siguiente:

REVISTAS	TOTAL	NIÑO	NIÑA	AMBOS	VIOLENTO
Toy Planet	195	40	16	139	0
Carrefour	123	23	11	89	0
Toy Planet 2	219	42	18	159	0
Toys'R'us	107	29	14	64	0
Eureka Kids	85	20	20	45	0

A continuación, cada grupo, discutió y escribió unas conclusiones sobre los datos obtenidos y organizados en la tabla. Finalmente, se pusieron en común las distintas conclusiones y se llegó a una única, que fue la que se añade en las siguientes líneas: Se han contado en las distintas revistas publicitarias un total de 729 juguetes para niños y niñas de 0 a 3 años de edad, de los cuales el 21,2% son solo para niños, el 10,83% para niñas y el 68,03% para ambos sexos. No se han encontrado juguetes violentos en el tramo de edad estudiado.

Dichos datos muestran claramente el sexismo en las prácticas publicitarias. En este sentido se ha observado el uso diferencial del color en función del sexo. Los juguetes dirigidos a las niñas aparecían en rosa y, los dirigidos a los niños, en azul. Además, los juguetes para niños suelen venir acompañados de imágenes de niños jugando en o con él, y los juguetes para niñas de imágenes de niñas.

En relación a la violencia en los juegos, no se han observado juguetes violentos en el tramo de edad objeto de estudio, aunque sí es observable a edades un poco más avanzadas.

Sesión 2: Aportación de las alumnas.

El segundo día, las alumnas, en pequeño grupo, buscaron información sobre el juego y propusieron consejos ha tener en cuenta a la hora de comprar un juguete. Después, se recopiló la información buscada por los distintos grupos, así como los consejos pensados. Entre dichos consejos, las alumnas recordaron la opción creativa, barata, educativa y lúdica, de reutilizar distintos materiales y elaborar los propios juguetes.

En relación con esta última idea, cada grupo elaboró un juguete utilizando, entre otros, distintos envases, lana, botones y rollos de papel higiénico. Entre los productos obtenidos nombrar, como ejemplos, muñecas, maracas, coches, bolos y puzzles.

Sesión 3: Elaboración de un díptico.

Teniendo en cuenta su futuro papel como educadoras se planteo la idea de diseñar un díptico informativo y educativo, dirigido a padres y madres. Entre toda la clase, se seleccionó la información más relevante encontrada sobre el juego, así como los consejos más significativos. Con todo ello y con las fotos que se hicieron a los juguetes diseñados por las propias alumnas, se elaboró un díptico para sensibilizar a los padres y las madres sobre la importancia del juego para el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioafectivo de niños y niñas. Los contenidos del díptico fueron básicamente:

- Concepto de juego.
- Importancia del juego.
- Consejos para la compra de un juguete
- Participantes

(Ver anexo I y II: Parte exterior y parte interior del díptico respectivamente).

Sesión 4: Redacción de una noticia

En la última sesión, las alumnas, agrupadas en parejas o en tríos, escribieron un artículo informativo sobre las actividades realizadas. Se leyeron en clase y cada grupo botó la noticia que mejor reflejaba la experiencia. El artículo votado se colgó en la

revista cultural digital del IES Alhadra, con el título ¿Son los juguetes de hoy en día apropiados?

CONEXIÓN DE LA EXPERIENCIA CON EL CURRÍCULO

La experiencia descrita tiene como referente principal la consecución de la Competencia General del título de Técnico Superior en Educación Infantil, en base a la Orden de 9 de octubre de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil:

- Diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

De forma más específica, las competencias profesionales, personales y sociales a las que contribuye a desarrollar la experiencia realizada son, teniendo en cuenta la Orden nombrada:

- d) Diseñar y aplicar estrategias de actuación con las familias, en el marco de las finalidades y procedimientos de la institución, para mejorar el proceso de intervención.
- j) Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familiares, miembros del grupo en el que se está integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presten.
- ñ) Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y de responsabilidad.

Asimismo, las distintas actividades descritas se relacionan con los objetivos generales del ciclo que se especifican a continuación:

- d) Seleccionar y aplicar dinámicas de comunicación y participación, analizando las variables del contexto y siguiendo el procedimiento establecido y las estrategias de intervención con las familias.

g) Seleccionar y aplicar estrategias de transmisión de información relacionándolas con los contenidos a transmitir, su finalidad y los receptores para mejorar la calidad del servicio.

En cuanto a los contenidos con los que se pueden vincular las diferentes actividades, son dos los módulos profesionales con los que guardan más relación, pudiéndose trabajar conjuntamente desde los dos.

Módulo: El juego infantil y su metodología

- Resultados de aprendizaje:
 1. Contextualiza el modelo lúdico en la intervención educativa, valorándolo con las diferentes teorías sobre el juego, su evolución e importancia en el desarrollo infantil y su papel como eje metodológico.
 3. Diseña actividades lúdicas, relacionándolas con las teorías del juego y con el momento evolutivo en el que se encuentre el niño o niña.
- Contenidos básicos:

La experiencia se puede realizar para comprender y afianzar los siguientes contenidos básicos:

- El juego y el desarrollo infantil.
- La influencia de los roles sociales.
- Materiales lúdicos y juguetes. Elaboración.

Módulo: Intervención con las familias y atención a menores en riesgo social.

- Resultados de aprendizaje:
 2. Planifica programas y actividades de intervención con familias justificando el papel de la misma en la educación y el desarrollo integral del niño y la niña.
 4. Implementa actividades y estrategias que favorecen la colaboración de la familia en el proceso socioeducativo de los niños y niñas relacionándolas con las características y necesidades de las mismas y los objetivos de intervención.
- Contenidos básicos:

La experiencia puede tratarse para afianzar o ampliar uno de los bloques de contenidos básicos que se contempla en la Orden de 9 de Octubre:

- Implementación de programas, actividades y estrategias de intervención con familias.

CONCLUSIÓN

La educación infantil, a diferencia de lo que venía siendo décadas atrás, tiene un importante matiz educativo e integrador, Pretendiendo, además, conciliar la vida laboral y familiar. No se trata de sustituir la tarea educativa de padre y madres, sino colaborar y complementar la labor de estos/as, teniendo todos, tanto profesionales como padres y madres, como finalidad:

- El desarrollo integral de niños y niñas, persiguiendo desplegar todas y cada una sus potencialidades, y en las mejores condiciones posibles.

En este sentido, los Técnicos Superiores en Educación Infantil tienen que haber adquirido durante sus estudios en el ciclo correspondiente, las competencias personales, profesionales y sociales adecuadas para hacer posible dicha finalidad.

De esta forma experiencias como la que se ha relatado en este artículo permiten desarrollar tales competencias, de una forma creativa y lúdica, a través de la autogestión de grupos, por parte del alumnado, y permitiendo en todo momento la autonomía y responsabilidad de estos en su formación

Por todo ello, se puede argumentar que las actividades descritas en el presente artículo se pueden considerar de gran ayuda para completar y enriquecer la acción educativa dirigida al alumnado del ciclo de educación infantil.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/5/ 2006).
- LEY 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. (BOE 13/2/2008).
- La Orden de 9 de octubre de 2008, por la que se desarrolla en currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil. (BOJA 27/11/2008).

FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

- Jurado, A. y Pastor, P. (2010). ¿Son los juguetes de hoy en día apropiados? _ Alhadra Digital. Revista cultural del IES Alhadra. Disponible en <http://alhadradigital.wordpress.com/>, consultado el 26-12-2011.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

DESEADA CANO CEBALLOS

- Licenciada en Psicopedagogía.
- Diplomada en Magisterio.
- Profesora sustituta interina de la especialidad Intervención Sociocomunitaria.

Anexo I: Parte exterior del díptico Por un Juguete Mejor.

Participantes

Rocío del Águila Fajardo
 Pilar Caravaca González
 M^a José Cayuela Martínez
 Noelia Cruz Fenoy
 Rocío Expósito Martínez
 M^a José Fernández Rivas
 Gema Galván Salinas
 Marina García Ceballos
 Yolanda González Moreno
 Manuela Gutiérrez Cayuela
 Adriana Jurado Sorbas

Ana López Segura
 Carolina Martínez Gallego
 Rocío Más Padilla
 María Mesas Toledo
 Estefanía Milán Sánchez
 Alicia Moreno Fernández
 Silvia Navarro Puerta
 Teresa Ortega Alonso

Patricia Pastor Sánchez
 Candela Reche Pérez
 M^a Ángeles Roca Escoriza
 Laura Rodríguez Rodríguez
 Lorena Rubia Cobo
 M^a Del Mar Segura Estrada
 M^a Dolores Torres Navarro
 Sandra Vancek

por un juguete mejor



Un proyecto de
 las alumnas de 1^o de
 Educación Infantil

EDICIÓN:
 Noelia Cruz Fenoy
 SUPERVISIÓN:
 Desiree Cano Ceballos

Anexo II: Parte interior del díptico Por un Juguete Mejor.

¿Qué es el juego?

Es una actividad propia ser humano que se presenta en todos los niños/as, ya que es un lenguaje que muestra la ruta a la vida interior de los mismos/as. El juego siempre tiene un sentido según las experiencias y necesidades particulares, refleja la percepción de uno mismo y de los demás.

Importancia del juego en los peques

- *Con él experimentan, aprenden y comprenden la realidad que les rodea.
- *Fomenta su desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social.
- *Enriquece su imaginación y creatividad.
- *Desarrolla el lenguaje.

Consejos:

Cuando compres un juguete:

1. Ten en cuenta la edad del niño/a.
2. No compres demasiados juguetes,
3. Evita los juguetes violentos, peligrosos y tóxicos.
4. Compra juegos que favorezcan el desarrollo psicomotriz, intelectual, de la memoria y la creatividad.
5. Elige los que sean educativos y transmitan valores positivos
6. Comprueba que tengan control de calidad.

¡¡¡RECUERDA!!!
 Puedes reciclar tus propios juguetes

- *El juguete más caro, no es el mejor.
- *Un libro también es un juguete.
- *Los juegos no entienden de sexo.

Innovando en la Universidad: Reflexionando sobre los ámbitos de intervención social con Tecnología 2.0

Innovation in the University: Thinking about social areas of intervention with Technology 2.0

ELOY LÓPEZ MENESES. Universidad Pablo de Olavide

ANTONIO H. MARTÍN PADILLA. Universidad Pablo de Olavide

ENCARNACIÓN PEDRERO GARCÍA. Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

El presente estudio forma parte de la investigación denominada: “*Innovación docente 2.0. con Tecnologías de la Información y la Comunicación en el EEES*”, en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente subvencionado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide.

La investigación describe una experiencia innovadora universitaria con mapas conceptuales interactivos sobre los principales ámbitos de intervención socio-educativo del educador social/ trabajador social desarrollado con 115 estudiantes noveles de dos titulaciones diferentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), correspondiente al curso académico 2010-11.

Palabras claves: Educación superior, estrategia de enseñanza virtual, Mapa conceptual, blog, aprendizaje en red, constructivismo.

ABSTRACT

This paper is part of the research entitled: “Teaching innovation 2.0 with Information and Communication Technologies in the EHEA”, within the framework of Action 2 of Innovation and Educational Development Projects funded by the Vice-Chancellor for Teaching and European convergence from the Universidad Pablo de Olavide.

Research describes an innovative college experience with concept interactive maps about the main field socio-educational intervention of the social educator and social worker developed with 115 novel students from two different degrees of the Social Sciences Faculty at the Universidad Pablo de Olavide (Seville), in the academic year 2010-2011.

Keywords: High Education, virtual teaching strategies, Mind map, blog, networked learning, constructivism.

EL ENTORNO DIGITAL UNIVERSITARIO 2.0

La sociedad del conocimiento precisa de estructuras organizativas flexibles en la educación que posibiliten, tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento (Hinojo, 2006) haciendo énfasis en la docencia y en los cambios metodológicos. Para ello se requiere participación activa del profesorado, además de un fuerte compromiso institucional que apoye y resguarde la iniciativa (Aguaded, Muñiz y Santos, 2011) y facilite la transformación digital de la educación (Selwin y Gouseti, 2009).

Actualmente las nuevas tendencias tecnológicas nos piden un esfuerzo urgente y permanente, exigente y comprometido, intelectual y práctico en todos los niveles y formas del ámbito educativo (Sevillano, 2009). En este sentido, el incremento exponencial de aplicaciones basadas en la Web se está consolidando como un medio importante en el mismo (Pulichino, 2006; Saeed, Yang y Sinnappan, 2009; Aguaded, Guzmán y Tirado, 2010). No se trata de incrementos cuantitativos sino cualitativos que añaden nuevas funciones a la acción educativa.

Los docentes (Prensky, 2004) con la aparición de entornos interactivos 2.0 más abiertos, colaborativos y gratuitos, pueden utilizarlos recursos didácticos para la implementación de metodologías más flexibles, activas y participativas en coherencia con la convergencia europea. Asimismo, los inmigrantes digitales deben utilizar en menor medida las metodologías centradas en el profesor (expositivas y pasivas) para ir evolucionando hacia otras metodologías donde el estudiante es el protagonista (activas, dinámicas y participativas) (Miranda, Guerra, Fabbri y López Meneses, 2010). Como apunta López Méndez (2009), los estudiantes podrán adquirir una serie de capacidades utilizando estas herramientas tecnológicas, como por ejemplo, aprender a buscar, seleccionar y analizar información en Internet con un propósito determinado; adquirir las competencias y habilidades de manejo de las distintas herramientas y recursos tecnológicos; cumplimentar y realizar distintas tareas de aprendizaje; comunicarse y trabajar colaborativamente a distancia empleando recursos de Internet (foros, wikis, blogs, chats, transferencia de ficheros, correos...); redactar textos escritos; expresarse y difundir sus ideas y trabajos empleando distintas formas y recursos; resolver ejercicios en línea; elaborar presentaciones multimedia, así como desarrollar proyectos de trabajos en la Web y dejarlos expuestos al público.

En este sentido, diferentes especialistas como Egan y Akdere (2005), Zabalza (2007), Cabero y López Meneses (2009), Cabero y Córdoba (2010), entre otros, coinciden en manifestar que en los entornos socio-tecnológicos el docente tiene un papel de mediador, consejero, asesor, orientador, diseñador, organizador y de facilitación cognitiva y social. Actuarán además como informadores canalizando los diferentes recursos de aprendizaje (bibliografía, recursos en Internet y multimedia, materiales de trabajo...), manteniendo un contacto personalizado de comunicación periódica a través de canales de comunicación y atendiendo no sólo a las consultas académicas de sus estudiantes (itinerarios curriculares, optatividad...) sino también, en la medida de sus posibilidades, a aquellas de carácter profesional o personal que puedan influir en el desarrollo de sus estudios.

De igual manera, hacer uso de actividades con aplicaciones en la red dentro del ámbito universitario, puede facilitar el diálogo e intercambio de ideas, la reflexión colectiva, la participación social y la investigación educativa (López Meneses, 2009). Sin olvidarnos, además, que los estudiantes muestran bastante interés y motivación por la utilización tanto de las TIC, en sus procesos formativos (Guerra, González y García, 2010), como de recursos educativos para los procesos de tutorización y seguimiento didáctico (García y otros, 2010).

En el actual entramado tecnológico, social y comunicativo, por tanto, las Universidades deberán adaptar, y así lo están haciendo la gran mayoría, los procesos de formación en función de las características y necesidades de los estudiantes, incorporando escenarios flexibles y abiertos para la formación y el aprendizaje que transformen los modelos tradicionales de comunicación (caracterizados por la pasividad de los alumnos) por otros en los que puedan participar en la construcción activa del conocimiento y sean conscientes de su propio proceso formativo en la adquisición de competencias y capacidades. Esta nueva institución universitaria que se dibuja pasa ahora a ser denominada Universidad 2.0. (Cabero y Marín, 2011).

METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS ACTIVAS EN LA NUBE: LOS MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales, como señalan diferentes autores (Novak y Gowin, 1988; González y Novak, 1996; Novak 1998), entre otros, son unos recursos para organizar, representar y almacenar el conocimiento. Se basan en un esquema de conceptos y relaciones entre ellos unidas por proposiciones o palabras, organizadas jerárquicamente y que pueden jugar un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, representando y compartiendo el conocimiento desde una perspectiva constructivista. En su forma más simple un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición.

Los Mapas Mentales constituyen una nueva técnica para desarrollar la capacidad de “pensar” creativamente e incrementar la competencia para construir el conocimiento de una manera organizada e integradora (Muñoz, 2010). En este sentido, Novak (2000), indica los principales elementos que componen un mapa conceptual:

- Concepto. Se entiende por concepto la palabra o término que manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos ideas y/o cualidades.
- Proposición. Se establece a partir de la unión de dos o más conceptos ligados por palabras de enlace en una unidad semántica. Corresponde a la unidad principal del significado.
- Palabras de enlace. Son palabras que unen los conceptos y señalan los tipos de relación existente entre ellos.

La representación de los mapas conceptuales está dada por un esquema gráfico donde se visualizan los conceptos colocados dentro de una elipse y las palabras enlace que se escriben sobre o junto a una línea que une los conceptos.

Referente al ámbito educativo, Estrada y Febles (2000), señalan que los mapas conceptuales resultan muy útiles en las diversas etapas del proceso educativo:

- En la *planificación*, como recurso para organizar y visualizar el plan de trabajo, evidenciar las relaciones entre los contenidos y resumir esquemáticamente el programa de un curso.
- En el *desarrollo*, como una herramienta que ayuda a los estudiantes a captar el significado de los materiales que pretenden aprender.

- En la *evaluación*, como recurso para la evaluación formativa. Permite "visualizar el pensamiento del alumno" para corregir a tiempo posibles errores en la relación de los conceptos principales.

En consonancia con Ontoria y otros (1992), los mapas conceptuales desarrollan diferentes procesos formativos en la codificación de la información: selección, abstracción, interpretación e integración, es decir, cuando se realiza un mapa conceptual es necesario un proceso de selección de términos que ya existen en la estructura cognitiva de persona y una selección también en la colocación de los términos en el orden jerárquico, de mayor a menor inclusividad. Posteriormente se efectúa un proceso de abstracción e interpretación para elegir los elementos más significativos. Finalmente, con el proceso de integración, se puede modificar el esquema existente o cambiarlo por uno nuevo.

Como apuntan diferentes autores, Cañas y otros (2000) y Novak y Cañas (2006), el mapa conceptual como recurso didáctico presenta diversas posibilidades: lecciones, mapas esqueleto de expertos, evaluación pre y post, investigación/búsqueda, presentaciones orales, integración multidisciplinaria, incorporación de dibujos, fotos y video, colaboración en grupo, recolección e interpretación de datos o lecturas relacionadas.

De igual manera, estos organizadores gráficos ofrecen gran flexibilidad al educador para organizar los contenidos y objetos de aprendizaje dentro del itinerario de aprendizaje, a la vez que permiten al estudiante organizar sus conocimientos y ofrecer la posibilidad de visualizar los cambios que se van dando a lo largo del tiempo y facilitar el aprender a aprender (Salinas, Benito y Darder, 2011).

ESCENARIO DE ESTUDIO

La investigación describe una experiencia universitaria con mapas conceptuales interactivos desarrollado con 115 estudiantes que cursaban la asignatura de «Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Social», perteneciente al primer curso de dos titulaciones (Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social) que se imparten en la Facultad de

Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), correspondiente al curso académico 2010/11.

El presente estudio forma parte de la investigación denominada *Innovación docente 2.0. con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Espacio Europeo de Educación Superior*, situada en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente subvencionado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Respecto a otras experiencias virtuales universitarias, el lector interesado puede consultar los trabajos de Cabero, López Meneses y Ballesteros (2009), López Meneses y Llorente (2010), Aguaded, J. I., López Meneses, E y Alonso, L. (2010b) o el de López Meneses, Domínguez, Álvarez y Jaén (2011).

OBJETIVOS

- Fomentar el papel activo y autónomo de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento.
- Favorecer el aprendizaje multimodal entre los estudiantes.
- Diseñar y elaborar mapas conceptuales interactivos con aplicaciones relacionadas con el software social.
- Reflexionar y analizar los principales ámbitos de intervención social del educador social/trabajador social utilizando los mapas conceptuales como recurso didáctico para su organización y representación.
- Fomentar el andamiaje socio-cognitivo.
- Promover la creatividad digital a través de recursos multimedia 2.0.

DESARROLLO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para que cada estudiante participara activamente en la construcción de su nuevo conocimiento, la investigación pretendía que los futuros profesionales de la Educación Social y Trabajo Social analizaran y reflexionaran sobre los posibles campos de intervención socio-educativa, mediante la utilización de mapas conceptuales interactivos y cuadernos de bitácoras (blogs) como recursos didácticos para su desarrollo académico y profesional.

Referente al software para la implementación de mapas, diagramas, esquemas, redes o tramas conceptuales encontramos diversas aplicaciones como Cmap Tools (<http://cmap.ihmc.us>), Creatily (<http://creately.com>), Gliffy (<http://www.gliffy.com>), entre otras. Para desarrollar nuestro estudio seleccionamos el software social Mindomo (<http://www.mindomo.com>) ya que se trata de una herramienta parcialmente gratuita que nos permitía compartir en red los trabajos realizados por los estudiantes, además de presentar un entorno de trabajo sencillo, intuitivo y con servicios relacionados con la tecnología 2.0 para diseñar mapas conceptuales interactivos virtuales de forma dinámica con textos, imágenes, gráficos, videos y comentarios (figura 1).

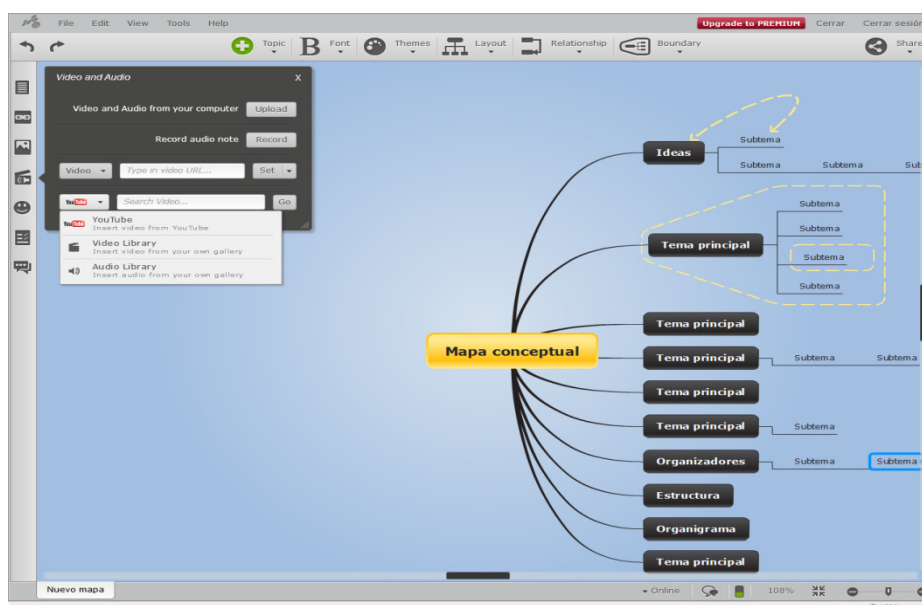
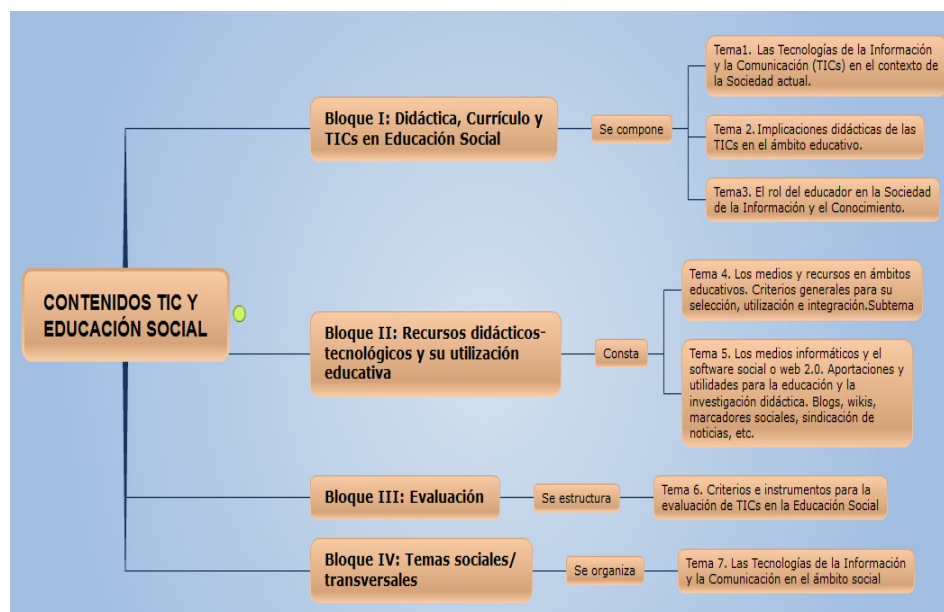


Figura 1. Entorno de trabajo del software online Mindomo: <http://www.mindomo.com/>

De los cuatro núcleos de contenidos TIC sobre los que se articulaba el programa de la asignatura (ver el esquema 1), en concreto, nuestro estudio se centró en el primer bloque para trabajar sobre las funciones y ámbitos de intervención socio-educativo del educador social.



Esquema 1. Organigrama conceptual de los bloques de contenidos de la asignatura: <http://www.mindomo.com/view.htm?m=6cd2bf5f280e4e7bb7cca11b77b8beb1>

En primer lugar, para la realización de la experiencia virtual era necesario que los 115 estudiantes se familiarizaran con el software social y pudieran enviar los comentarios. Para ello se impartieron a principios del mes de febrero dos sesiones prácticas de hora y media con ordenadores para conocer las características más significativas de los edublogs con la aplicación “Blogger”: <https://www.blogger.com> (aplicación situada en el puesto decimosegundo del listado de herramientas 2.0 para el aprendizaje expuesto por el Centro Learning & Performance Technologies (C4LPT) (VV. AA, 2011).

Posteriormente desarrollamos un seminario intensivo de formación en ambas titulaciones para profundizar en la conceptualización de los mapas conceptuales. Esta tarea se completó con el diseño de un mapa conceptual, por cada grupo clase, en el que se identificaran, organizaran y relacionaran las principales cuestiones tratadas en el seminario.

Para ello, les pedimos que construyeran una nube de palabras (Word Clouds) con la ayuda del software social gratuito Wordle (<http://www.wordle.net>) (figura 2).



Figura 2. Nube de palabras elaborado por ambas titulaciones en relación el término de Mapa Conceptual Interactivo.

Tras el seminario de formación sobre mapas conceptuales interactivos y orientados desde una perspectiva constructivista e investigadora, se pidió a los estudiantes que expresaran sus opiniones personales e ideas previas sobre los principales ámbitos de actuación socio-educativa del educador social/trabajador social y las enviaran mediante comentarios (posts) al edublog:

<http://mapasconceptualesestudiantes.blogspot.com/> (figura 3).



Figura 3. Entorno del edublog sobre los mapas conceptuales multimedia:
<http://mapasconceptualesestudiantes.blogspot.com/>

Cada estudiante tenía libre elección para realizar el mapa conceptual interactivo de la forma más creativa posible, por lo que la gran mayoría (95%) incluyeron imágenes, vídeos y otro tipo de recursos digitales para reflexionar y especificar sobre los ámbitos elegidos de intervención social del Educador Social y/o Trabajador Social (figura 4).

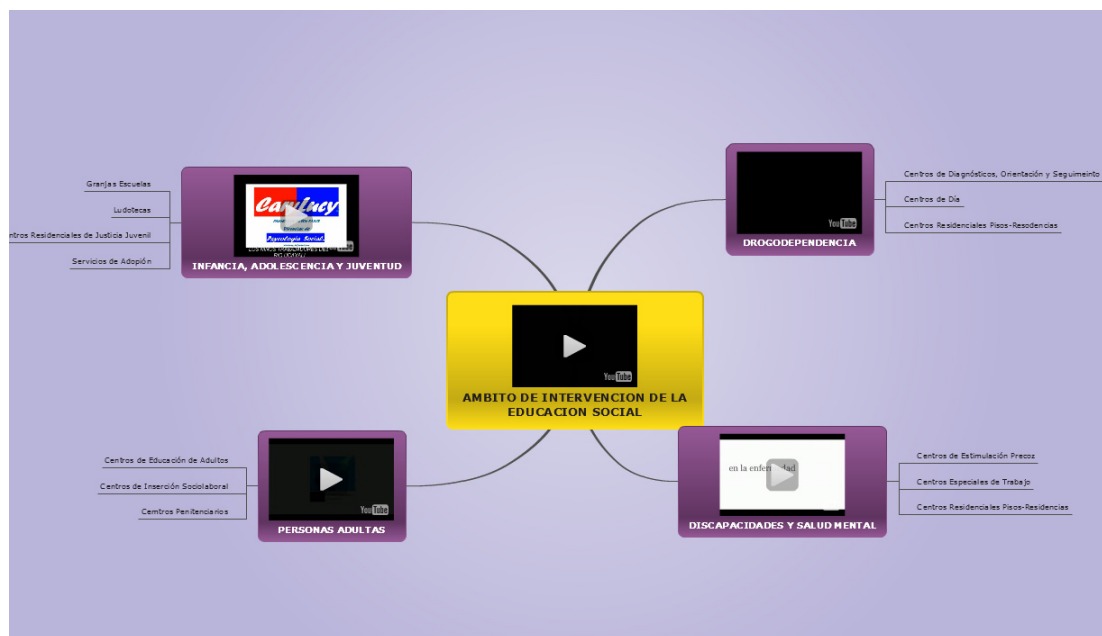


Figura 4. Mapa conceptual realizado por un Estudiante de 1º Grado Educación Social.

Por último y referente a la metodología utilizada, apuntar que ésta fue de corte cualitativo y descriptivo. La muestra estaba formada inicialmente por los estudiantes de las dos titulaciones, es decir, 115 estudiantes, aunque para nuestro estudio se analizaron los 96 mapas conceptuales interactivos que se encontraban operativos. Los restantes no pudieron analizarse debido a problemas tecnológicos o fallos humanos a la hora de enviar los enlaces.

Para el análisis cualitativo de los mapas conceptuales recibidos en el edublog de la actividad se revisaron los 96 mapas indicados analizando las palabras o conjuntos de significados como unidades de registro. Posteriormente se transcribió y categorizó la trama conceptual.

En el siguiente apartado se muestran los resultados, conclusiones y limitaciones de la investigación realizada.

RESYLTAOS DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA UNIVERSITARIA

Una vez realizado el análisis cualitativo, en una primera instancia, cabe destacar que todos los estudiantes que participaron en la experiencia universitaria reflexionaron y reflejaron con gran claridad los principales ámbitos de intervención socio-educativos del Educador Social/Trabajador Social a través de la elaboración de mapas conceptuales interactivos con aplicaciones relacionadas con las tecnologías 2.0, cumpliéndose de forma satisfactoria unos de los objetivos marcadas en este estudio.

A este respecto, utilizaron un amplio abanico de ámbitos de intervención socio-educativa, en consonancia con otros autores (Caride, 2003; Ortega, 2005), al abarcar desde la *educación permanente y de adultos* (las intervenciones educativas en la vejez, la educación o formación laboral y ocupacional, la educación familiar...); la *animación sociocultural* (la educación para el ocio y el tiempo libre, los programas de educación cívica, de educación ambiental, etc.), *la educación social especializada* (la educación de personas en dificultad: riesgo, desamparo, exclusión, maltrato, abusos...; o en conflicto: inadaptación, delincuencia, etc.), entre otros.

En este sentido, se puede comprobar que la mayoría de los mapas conceptuales interactivos realizados por los estudiantes de ambas titulaciones consideran que los principales ámbitos de intervención socio-educativos para su profesión son los de la Adolescencia y Juventud (f=96); Infancia (f=83); Drogodependencias (73) y el ámbito de la tercera edad (f=68), tal como se muestra en la tabla 2 y en el gráfico 1.

Principales ámbitos de intervención Social seleccionados por los estudiantes de las dos titulaciones	Frecuencias
Adolescencia y juventud	96
Infancia	83
Drogodependencia	73
3º Edad	68
Educación de Personas adultas	53
Discapacidad y Salud Mental	44
Atención Comunitaria	37
Educación Especializada	2

Tabla 1. Número de frecuencias en relación con los principales ámbitos de intervención socio-educativa seleccionados por los estudiantes de las dos titulaciones. De igual manera, del análisis de los mapas conceptuales interactivos elaborados por los estudiantes, hay que resaltar la ausencia de actuaciones de los educadores sociales en Centros Escolares como posible ámbito de intervención. En este sentido, en consonancia con Madrid y Mayorga (2010), son ricos y variados en oportunidades los ámbitos de intervención de la Educación Social, a los que hay que empezar a incluir los contextos “formales” de educación, ya que el papel que un educador social puede jugar, por ejemplo, en una institución educativa, en determinados casos, puede ser imprescindible y complementaria a la del docente. Además, como apuntan diferentes autores (Parcerisa, 2008; Caballo, B y Gradaílle, R, 2008), los educadores sociales pueden ofrecer la oportunidad de introducir en la escuela una visión más amplia de educación y una concepción más integral de la realidad del alumno o el adolescente, que incluya su entramado social y facilitar los procesos educativos en las escuelas así como la articulación de las relaciones entre ellas y las comunidades locales en las que se integran.

Referente al diseño del mapa conceptual multimedia la mayoría de los estudiantes (99%) presenta un organigrama visual organizado, coherente y claro mostrando los organizadores básicos en una estructura interrelacionada y, en la mayoría de los casos, con ausencia de palabras enlaces. Asimismo, más de la mitad de los participantes emplean un diseño de redes conceptuales de tipo radial donde el concepto clave (*ámbitos de intervención*) se sitúa en el centro y de él derivan los demás y, a su vez, pueden formar nuevas ramificaciones (*los diferentes contextos de acción socio-educativa*). La selección de los elementos multimedia (texto, imagen, vídeo) también es de gran relevancia didáctica e impacto visual para mejorar la comprensión de los ámbitos de intervención.

En este sentido, resaltar que la mayoría de los videos insertados en el mapa conceptual son seleccionados del espacio virtual “YouTube”, algunos de gran realismo escénico (figura 7) y como buscador de imágenes usan prioritariamente “Google”.

Como aspecto negativo mencionar que más de la mitad de los comentarios muestran una redacción léxico-semántica insuficiente y más del 90%, como se mencionó anteriormente, no utilizan enlaces conectores o palabras de enlace entre conceptos.

En definitiva y a tenor de los resultados obtenidos, se puede corroborar que los mapas conceptuales interactivos son estrategias metodológicas metacognitivas activas que orientan la recreación y construcción del conocimiento, permiten la categorización de conceptos relevantes y facilitan el pensamiento creativo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. y Hernando, A. (2011). Recursos tecnológicos en la universidad de Huelva: hacia la universidad digital. En Cabero, J, Aguaded, J. I.; López Meneses y otros.: Experiencias innovadoras hispano-colombianas con Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sevilla: Mergablum. 65-85.
- Aguaded, J. I., López Meneses y Alonso. (2010a). Formación del profesorado y software social. Teacher training and social software. *Revista Estudios sobre educación*. 18, 97-114.
- Aguaded, J. I.; Muñiz, C y Santos, N. (2011). Educar con medios tecnológicos. Tecnologías telemáticas en la Universidad de Huelva. Ponencia en el I Congreso Internacional “Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática” celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona, los días 11 al 13 de mayo.
- Bogdan, R. y Biklen, S. K. (1992). *Investigación cualitativa de la educación*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Caballo, B y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en la relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 15, 45-55.
- Cabero, J y Córdoba, M. (2010). El profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en todos los alumnos. En VV. AA. *Capacidades Docentes para Atender la Diversidad*. Sevilla: Mad Eduforma. 31-45.
- Cabero, J y López Meneses, E. (2009). El profesorado universitario y las TIC en el Espacio Europeo de Educación Superior. En CABERO, J Y LÓPEZ MENESES. *Evaluación de materiales multimedia en red en el Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES); 9-14. Barcelona: DaVinci.
- Cabero, J y Marín, V. (2011). La experiencia de los campus virtuales compartidos universitarios. En Cabero, J, Aguaded, J. I.; López Meneses y otros.: Experiencias innovadoras hispano-colombianas con Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sevilla: Mergablum. 49-63.
- Cabero, J; López Meneses, E y Llorente, M.C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.

- Cañas, A.; Ford, K., Coffey, J. y otros. (2000): Herramientas Para Construir y Compartir Modelos de Conocimiento Basados en Mapas Conceptuales. *Revista De Informática Educativa*, 13 (2) 145-158.
- Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. En *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Egan, T. M y Akdere, M. (2005). Clarifying distance education roles and competencies: Exploring similarities and differences between professional and student-practitioner perspectives. *American Journal of Distance Education*, 19 (2), 87–103.
- Estrada, V y Febles, P. (2000). Mapas conceptuales para la Enseñanza de Nuevas Tecnologías. Ponencia presentada en el XVI Simposio Sociedad Mexicana de Computación en Educación. Monterrey, México.
- González, F. M. y Novak, J.D. (1996). Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones (2ª ed.). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13, 2, 91-98.
- Llorente Cejudo, M.C. (2009). *Formación semipresencial basada en la Red (Blended Learning). Diseño de acciones para el aprendizaje*. Sevilla: Eduforma.
- López Méndez, M. (2009). Alfabetización Web 2.0. *Actas del Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE 2009)*. Universitat de les Illes Balears.
- Miles, M. B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miranda, M. J., Guerra, L., Fabbri, M. y López Meneses, E. (Coords.) (2010). *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el espacio europeo de Educación Superior*. Sevilla: Mergablum.
- Muñoz, J. M. (2010). *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as*. Tesis doctoral. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Novak, J. D; Gowin, D (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- Novak, J.D. (1998). Learning, Creating and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Lawrence Erlbaum As. Mahwah NJ.
- O'Donnell, M. (2006). Blogging as pedagogic practice: Artefact and ecology. *Asia Pacific Media Educator*, 17, 5-19.
- Ontoria, A.; Ballesteros, A.; Cuevas, G.; Giraldo, L.; Gómez, J. P.; Martín, I. Molina, A.; Rodríguez, A. y Vélez, U. (1992). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Narcea: Madrid.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la Escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. 15, 15-27.
- Pulichino, J. (2006). *Orientaciones futuras en materia de e-Learning Research Report* (No. 2), Santa Rosa, California, EE.UU.: El eLearning Guild.
- PULICHINO, J. (2006). *Future directions in e-Learning research report*. Santa Rosa, CA, USA: The eLearning Guild.
- Saeed, N., Yang, Y. y Sinnappan, S. (2009). Las tecnologías web emergentes en la Educación Superior. *Tecnología para la Educación y Sociedad*, 12, 4, 98-109. *Educational Technology and Society*, 12 (4), 98–109.
- Selwin, N y Gouseti, A. (2009). Schools and Web 2.0: a critical perspective. *Revista Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 147-165.
- Usurriaga, J. (2011). Marco conceptual de las funciones y competencias del Educador/a Social. *Revista de Educación Social*. 13, 1-20.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Guía para un curso de competencias básicas Guide for a basic skill course

AGUSTÍN GALLARDO GUTIÉRREZ

Profesor de Enseñanza Secundaria. Especialidad Matemáticas

RESUMEN

El siguiente artículo es una experiencia didáctica, un curso sobre competencias básicas, narrado desde el punto de vista del coordinador, que además, ha recibido varios cursos sobre el mismo tema.

La finalidad de la narración es que esta experiencia pueda servir a que otros ponentes puedan utilizarlas como guía o a algún profesor que la use como pauta para introducirse en el tema de las competencias básicas.

La exposición se realiza secuenciada en las diferentes sesiones en las que tuvo lugar el curso. En ellas se aborda el cambio metodológico que ha supuesto la introducción de las competencias básicas en el aula, y una manera de trabajarlas y evaluarlas, haciendo uso del material aportado por el ponente.

Palabras claves: educación básica, enseñanza obligatoria, destreza, destrezas básicas.

ABSTRACT

The following article is a didactic experience, a course about basic skills, based on the coordinator's point of view, who besides has attended several courses about the same topic.

The aim of this essay is that this experience can help other attendants to use them as a guide or any teacher who can use it as an outline to introduce himself in the topic of the basic skills.

The scheme is sequenced in the different sessions of the course. The methodological change which has meant the introduction in the basic skills in the classroom in dealt with, as well as a way to work and assess them, using all the material presented handed out by the attendant

Keywords: basic education, compulsory education, skill, minimum competencies.

INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas veremos cómo se ha elaborado un curso para trabajar y evaluar las competencias básicas en el aula.

Esta experiencia educativa se ha llevado a cabo por la necesidad que el docente ha tenido tras de la aparición de las competencias básicas en la nueva Ley sobre Educación (LOE). Los docentes han quedado indefensos ante una poderosa herramienta que se les ha obligado a utilizar pero de la que no se les ha explicado cómo ni por qué han de usarla.

Este curso es por tanto una experiencia que ya ha tenido lugar con anterioridad, pero a la vez se trata de una práctica novedosa porque durante el curso se van a ir descubriendo nuevas perspectivas y herramientas para trabajar con mayor éxito las competencias básicas.

Durante la exposición se recreará, de forma analítica, una visión que a algunos les ha aportado algo de luz en el camino.

Los objetivos del curso han sido el diseño y la evaluación de tareas. Para alcanzar los objetivos expuestos se han trabajado los siguientes contenidos:

- Contribución de las diferentes áreas y materias al desarrollo de las competencias básicas.
- Elaboración de tareas y proyectos.
- Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias.
- Tipos de evaluación.
- Indicadores e instrumentos de evaluación.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Características de los destinatarios

Se trata de un grupo de 20 docentes, algunos funcionarios, otros interinos, que han trabajado como profesores de primaria y secundaria, todos ellos interesados en la mejora de la práctica docente, en particular en la forma de trabajar las competencias básicas en el aula.

Análisis del entorno

La experiencia ha sido llevada a cabo en un centro de profesores de las Palmas de Gran Canaria, en el CEP I de Las Palmas de Gran Canaria. Se trata de un centro de profesores que tiene 25 años de experiencia en el que se desarrollan de manera habitual cursos, ponencias y seminarios destinados al profesorado. En él encontraremos lo necesario para el curso, ya sea el aula habitual o el aula con ordenadores y proyector en las que se han trabajado durante las siete tardes de los meses de febrero y marzo que han constituido este curso de 30 horas.

Necesidad detectada

El curso ha sido llevado a cabo por la falta de experiencia existente a la hora de trabajar las competencias básicas en el aula. Es un tema que la mayoría de los docentes no sabe cómo abordar, en el que intentan trabajar de la forma en que cada cual cree conveniente, en general de manera dispar, y en el que ni siquiera los expertos en la materia se ponen de acuerdo en ciertos matices de cómo trabajarlas.

Descripción de la experiencia

1ª SESION

Se realiza un sondeo entre los presentes para saber qué nivel inicial se posee (evaluación inicial del profesorado), si anteriormente han realizado algún curso o si tienen conocimientos previos de las competencias básicas. Dado que los presentes han realizado algún curso se decide evitar el por qué de la aparición de las competencias básicas (marco teórico que suele resultar pesado y del que se sabe que su aparición se debe a finalidades de tipo empresarial).

El ponente aclara dudas y cuestiones que surgen en relación al currículum de la enseñanza básica, explicando que:

- Los principales referentes del docente deben ser los criterios de evaluación, sin que se encuentren, quizás, tan esclavizados por los contenidos.
- La educación básica transcurre desde 1º de primaria hasta 4º de la E.S.O.
- El currículum propone cómo ordenar en grado de importancia las competencias básicas, aunque es un carácter modificable ya que el docente posee autonomía pedagógica.

A continuación, mediante un torbellino de ideas, el ponente comenta a los presentes cuáles han sido las modificaciones que han supuesto las competencias básicas, principalmente metodológicas:

- Introducción de tareas, instrumento más interactivo.
- Metodología bidireccional y más participativa.

Para ello considera que se necesita un centro flexible y versátil en el que el profesorado pueda hacer uso de todos los habitáculos, sin quedar reservados con exclusividad para determinada área o materia (se refiera a la cancha, aula medusa, biblioteca...).

Posteriormente, se aclara que los instrumentos de evaluación no pueden constar, exclusivamente, de las pruebas escritas. Otros instrumentos válidos serían: rúbricas (muy útiles para que el alumno vea lo que le vamos a evaluar), blogs, informes, wikis, participación en clase, observación directa y sistemática, etc.

Se continúa comentando las características que debe tener una tarea: contexto, recursos, competencias y contenidos.

Inmediatamente, el ponente soluciona algunas cuestiones que preocupan a los participantes:

- ¿Cuándo se evalúan las competencias?

En Junio. En septiembre no se evalúan competencias, es una prueba extraordinaria.

- ¿Cómo se evalúan las competencias?

Cualitativamente, mediante tareas.

En el curso surgen cuestiones sobre cómo en otros cursos de competencias se está tratando el trabajo y el ponente aclara que las competencias básicas las está trabajando el profesorado desde tres vertientes:

- Los que se ciñen a las pruebas PISA.
- Los que se basan en la planificación.
- Los que van por la metodología.

También aclara que los indicadores deben salir de los criterios de evaluación.

A continuación se propone el planteamiento de una tarea, en grupos de cuatro personas, en la que se dispongan de actividades, investigaciones,...

Por último, se comenta un lugar en el que, de forma gratuita, se puede generar, para el alumnado, una wiki en la que trabajar y compartir el trabajo que se realice en educación (<http://www.wikispaces.com/>).

En particular este curso trabajará en: <http://trabajogeneral.wikispaces.com/>

En la wiki anterior se han colgado los archivos expuestos en el curso D. Antonio M. León Febles, ponente del curso.

Y muestra su blog dónde podemos recoger información:

El blog de D. Antonio M. León Febles ponente del curso es:

<http://aseduca.blogspot.com/>

Aunque la mayoría del material que expone en el curso se encuentra expuesto en:

<http://aseduca.wikispaces.com/>

En particular, el tema de las competencias básicas se encuentran en:

<http://aseduca.wikispaces.com/COMPETENCIAS+B%C3%81SICAS>

2ª SESIÓN

Se comienza la sesión haciendo una comparación entre las actividades tradicionales y las tareas. Se ve que las tareas son abiertas, flexibles, contextualizadas, complejas, desarrolladoras de competencias, resolutoras de problemas, implicadoras de reflexión y conectoras con la realidad frente a las actividades.

A continuación, se observa el por qué y para qué de la aparición de las competencias básicas (necesidades sociales), cuáles son (comunicación lingüística, matemática, conocimiento del medio y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal), distinguiendo en 4 específicas y 4 transversales.

Posteriormente se repasa el marco normativo, además de observar que las CCBB ayudan a integrar los aprendizajes formales, informales y no formales en todas las materias.

Inmediatamente después, una serie de cuestiones que se comentan detenidamente:

- Observación de la pirámide de aprendizajes, en la que según el tipo de actividad, la retención del alumnado es mayor o menor.
- Los cambios necesarios en la actividad docente para hacer un enfoque por competencias básicas.
- Metodología, en el que el ponente explica que la L.O.E. toma ciertas decisiones que la L.O.G.S.E. dejaba más abiertas.
- La reflexión en el centro.
- Qué es necesario tener en cuenta (profesorado, centro, aprendizaje significativo...)
- Tener claro que las competencias se adquieren a través de las tareas.
- Componentes de una tarea (competencia, contexto, contenidos y recursos)
- Cómo se puede diseñar una tarea
- Los niveles de dominio (reproducción, conexión y reflexión).
- Se evalúan las competencias básicas, pero no se califican numéricamente.
- Criterios de evaluación (han de ser nuestro referente).
- Instrumentos y criterios para evaluar.
- Los contextos del alumnado (personal o familiar, público, profesional y educativo).

Para finalizar, se deja tiempo para la realización de las tareas por grupos.

3ª SESIÓN

En la sesión se estudió qué es y para qué sirve una rúbrica.

La rúbrica se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma "objetiva" y consistente. Al mismo tiempo permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se va a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación o un reporte escrito, de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos.

Una rúbrica sirve para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante y, en ese sentido, se puede considerar como una herramienta de evaluación formativa, cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Esto se logra en las siguientes situaciones: cuando a los estudiantes se les involucra en el proceso de evaluación de su propio trabajo (autoevaluación), del trabajo de sus compañeros o cuando el estudiante, familiarizado ya con la Matriz de Valoración (la rúbrica), participa en su diseño.

Se estudian dos tipos de Matrices de Valoración (rúbricas): la Comprensiva (total) y la Analítica.

En éste momento, se observa cómo hacer una matriz de valoración (rúbrica) y se pone un ejemplo de rúbrica.

Es el momento de ver algunos enlaces de wikis y que cada uno cree una propia para trabajar.

Finalmente, los grupos formados trabajan en sus respectivas tareas.

4ª SESIÓN

Para comenzar, se recuerda lo trabajado en la sesión anterior.

A continuación, el ponente comenta algunas de las decisiones que se deben tomar desde los centros educativos:

- Realizar una estructuración para que al llegar a la evaluación en Junio de las competencias básicas haya mayor consenso entre el profesorado a la hora de determinar si el alumnado ha adquirido las competencia básicas. Un ejemplo sería el convenio de hacer primero caso a una tabla de decisiones, en segundo lugar a una tabla de pesos y por último a la distribución horaria.
- El grado de contribución que van a tener los departamentos en la adquisición de las distintas competencias básicas, para la realización de la tabla de pesos

Todo esto debe realizarse a partir del Anexo I referente a las competencias básicas.

Posteriormente el ponente muestra un PowerPoint sobre las estrategias que se deben conocer para tratar y atender al alumnado, para lo que hay que tener en cuenta las características:

- Del alumnado
- De la materia o área.
- De la profesión
- De la metodología a emplear.

Analizando del profesorado vocación, carácter, estilo de gestión, formas de obtener el poder, control y gestión del aula, estrategias variadas, tipología del alumnado (muy visual, con mucha tecnología, sentido crítico, sentido común, expresivo,...)

Para finalizar, se continúa en grupo elaborando la tarea.

5ª SESIÓN

Se comienza la sesión repasando lo que significa el trabajar las competencias básicas:

- Cambio no sólo en el papel (programación) sino en el rol del profesor.
- Tener como referente los criterios de evaluación y no tanto los contenidos.
- Tener que situar al alumnado en situación de tareas.
- Necesidad de utilizar metodologías globalizadoras. Se puede trabajar por:
 - Unidades didácticas
 - Tareas (son dónde mejor se desarrollan las competencias básicas)
 - Proyectos (dónde se trabaja más de forma procedimental, relacionando fuentes y teniendo un núcleo temático)
 - Problemas, pequeñas investigaciones,...

Se aclaran las diferencias entre proyecto y tarea.

El proyecto es más dirigido, necesita recoger información, hacer una investigación y llegar a un producto. En cambio, en la tarea no necesitamos llegar a un producto.

A continuación, se comenta que los instrumentos de evaluación debían ser numerosos, no sólo basados en la prueba escrita.

Se aclara que el papel del profesor debía consistir en:

- Crear un ambiente de integración en igualdad.
- Presentar una estrategia de organización a los alumnos.
- Aportar criterios y modelos contextuales.
- Evaluar en vivo.
- Fortalecer redes sociales (tuenti, facebook, wiki, moodle, blogs,...)
- Procurar no interrumpir procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Recoger innovaciones y sugerencias.
- Asegurar emocionalmente el proceso.

Luego se repasa qué puntos debe tener una programación didáctica:

1. Poner los objetivos generales de etapa a trabajar.
2. Objetivos generales de materia.
3. Contenidos. Relacionando las tareas que desarrolla en cada unidad, o si la tarea abarca varias unidades.
4. Competencias básicas. Especificando:
 - 4.1 Contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas.
 - 4.2 Tipos de tareas para desarrollar las competencias básicas.
 - 4.3 Evaluación de las competencias básicas.
5. Evaluación.
6. Instrumentos de evaluación.

También se muestran los puntos de una unidad didáctica:

1. Objetivos didácticos de la unidad.
2. Contenidos de la unidad.
3. Contribución de la unidad didáctica al desarrollo de las competencias básicas.
4. Actividades y tareas.
5. Atención a la diversidad (actividades tipo, de refuerzo, de ampliación, para alumnado con NEAE,...).
6. Evaluación (criterios, instrumentos,..)

Para finalizar, y antes de que se trabaje en las propias tareas, hay que fijarse en la educación en valores concretada en el artículo 2 de la L.OE.

6ª SESIÓN

Se inicia la sesión aclarando y comentando cuestiones que como docentes se deben tener en cuenta:

- La observación directa y sistemática se puede relacionar con todas las competencias.
- Hay que separar la valoración de las competencias y la calificación de la asignatura.
- En el centro se debe tener una discusión sobre la tabla de pesos que tiene cada asignatura para que, en casos difíciles, sirva de ayuda a la hora de decidir el grado de adquisición de las competencias de determinado alumno/a. Para ello existe un modelo que se podría utilizar realizado por un grupo de inspectores.

Se procede a realizar la exposición de las tareas que han sido subidas a la wiki por los distintos grupos, tras lo cual, se analiza para buscar posibles mejoras y se aconseja el arreglo de algunos pequeños matices.

Entre las mejoras se comenta que:

- En las actividades hay que especificar las competencias básicas que se trabajan y los niveles de dominio que se desarrollan.
- Es mejor hacer muchas tareas en las que trabajemos pocas competencias, que hacer pocas tareas en las que trabajemos muchas competencias.
- Los indicadores de evaluación salen de los criterios de evaluación.

Se termina la sesión viendo ejemplos de rúbricas, dónde se pueden observar claramente los indicadores y criterios de evaluación.

7ª SESIÓN

Se comienza la sesión dejando algo de tiempo para que los grupos trabajen los últimos detalles de las tareas y las suban a la wiki. Se realizan las exposiciones de los grupos que quedan pendientes por exponer. Tras las cuales, se anima a todos los participantes a contribuir con ideas que puedan ayudar a mejorar la tarea del grupo.

A continuación, se observa detalladamente los criterios de promoción en la educación primaria, para finalizar viendo diferentes páginas de Internet que pueden ser útiles. De ellas se puede destacar:

- Una página dónde encontrar una programación por competencias en secundaria para Ciencias Sociales.
http://www.slideshare.net/pepemc67/programacin-en-competencias?src=related_normal&rel=773320
- El blog del grupo de inspectores de educación canarios:
<http://ccbb-equipo2.blogspot.com/>
- Una página en las que se relacionan distintos elementos de la programación, cosa que tampoco tiene excesivo interés.

Por último, se presenta la wiki y el blog que el ponente va actualizando, en el que se puede encontrar una rica documentación:

www.aseduca.blogspot.com y www.aseduca.wikispaces.com

MATERIALES Y RECURSOS.

Además, del aula habitual o el aula con ordenadores y proyector en las que se ha trabajado en las siete sesiones que han constituido este curso y el ponente, D. Antonio M. León Febles (imprescindible por su formación en competencias básicas), cabe destacar:

Las páginas donde encontrar todo el material expuesto en las diferentes sesiones

Wiki creada durante el curso:

<http://trabajogeneral.wikispaces.com/>

Lugar en la que se encuentran los materiales que el ponente, D. Antonio M. León Febles, ha expuesto:

<http://trabajogeneral.wikispaces.com/MATERIALES+DEL+CURSO+CCBB+FEB-11>

También se puede recoger información sobre las competencias básicas en los siguientes enlaces:

El blog de D. Antonio M. León Febles, ponente del curso, es:

<http://aseduca.blogspot.com/>

Aunque la mayoría del material que expone en el curso se encuentra en:

<http://aseduca.wikispaces.com/>

En particular, el tema de las competencias básicas se encuentran en:

<http://aseduca.wikispaces.com/COMPETENCIAS+B%C3%81SICAS>

Los principales documentos legislativos tenidos en cuenta

DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

<http://www.gobcan.es/boc/2007/112/002.html>

DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

<http://www.gobcan.es/boc/2007/113/001.html>

DECRETO 202/2008, de 30 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2008/204/001.html>

ORDEN de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2007/235/001.html>

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

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al finalizar el curso se les han pasado unas encuestas en las que se han medido diferentes características del curso, en la que se les pedía de forma anónima que se han valorado de 1 a 5 los siguientes aspectos del curso. Junto a los resultados de las encuestas se han expuesto las conclusiones que se han podido extraer de los resultados.

Conclusiones de las encuestas

RESPECTO A LOS OBJETIVOS

- Ajuste del programa y diseño a los objetivos: 4.64
- Consecución de objetivos: 4.73

La alta calificación se debe a que se han obtenido los objetivos esperados por el alumnado mediante una programación y diseño de objetivos óptimos.

RESPECTO A LOS CONTENIDOS

- Cantidad: 4.64
- Calidad: 4.64
- Utilidad (novedad): 4.45

Los contenidos trabajados tenían la cantidad y calidad precisa para que el alumnado adquiriese la manera de trabajar las competencias de forma novedosa.

RESPECTO A LA DOCUMENTACIÓN Y/O MATERIALES ENTREGADOS

- Cantidad: 4.73
- Calidad: 4.73
- Utilidad: 4.73

El ponente ha proporcionado gran cantidad de material de alta calidad. Además, ha mostrado la gran utilidad de dicho material.

RESPECTO AL NIVEL DE AJUSTE DE LA ACTIVIDAD

- Aplicabilidad en la práctica docente: 4.55
- Aplicabilidad al centro docente: 4.36
- Responde a las expectativas: 4.55
- Perspectiva de cambios en la práctica docente: 4.36

Gracias a una enseñanza muy práctica y vivencial, los alumnos han observado satisfactoriamente la aplicabilidad del curso a la hora de trabajar las competencias básicas en la clase.

RESPECTO AL NIVEL DE ORGANIZACIÓN

- Información sobre la actividad: 4.45
- Horario: 4.27
- Condiciones del lugar: 4.27
- Duración: 4.45

La organización y duración de la actividad ha sido muy buena porque se ha tenido el tiempo justo y necesario para afianzar los contenidos.

RESPECTO AL CONTROL DE ASISTENCIA

- CONTROL DE ASISTENCIA: 4.45
- SOLUCIÓN DE PROBLEMAS: 4.55
- ORGANIZACIÓN MATERIALES/AULA: 4.55

La alta calificación es el reflejo de que no ha existido ningún problema reseñable, y que cualquier pequeño problema que haya podido existir ha sido resuelto por la asesora, el ponente y el coordinador, sin que el alumnado haya tenido opción a percibirlo.

RESPECTO A LA VALORACIÓN DEL PONENTE (D. Antonio M. León Febles)

- Desarrollo de los contenidos y su conexión con la práctica en el aula: 4.81
- Metodología usada por el/la ponente y su capacidad para motivar: 4.81
- Relación del ponente con los asistentes: 4.90
- Valore en general la intervención del ponente: 4.90

En las calificaciones se puede observar el alto nivel de satisfacción del alumnado con el ponente, que de forma cercana, organizada y profesional ha conseguido desarrollar unos contenidos de alta conexión en la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- ORDEN de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.
- DECRETO 202/2008, de 30 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

La situación de la mujer en el ámbito musical actual como docente, intérprete, compositora y directora de orquesta

Women situation in music activities nowadays as a teacher, interpreter, composer and conductor

SANDRA SOLER CAMPO

Profesora de piano y lenguaje musical. Estudi de Música (Tarragona)

RESUMEN

El siguiente artículo, titulado “La situación de la mujer en el ámbito musical actual como docente, intérprete, compositora y directora de orquesta”, trata de mostrar cual es el papel que ocupa el sexo femenino en la esfera musical. Durante el siglo XX la crítica feminista se ha centrado fundamentalmente en los estudios de género sobre la música. En la década de los años 80 del pasado siglo, se llegaron a publicar diversas monografías de mujeres dedicadas a la práctica musical, gracias a las cuales las posibilidades de la mujer en cuanto a publicación e interpretación de sus obras fueron ganando protagonismo e interés. Ha sido sobre todo en Norteamérica a partir de la citada década de los años 80 donde la musicología ha experimentado un aumento insospechado.

A pesar de que no hay ninguna duda de que ha habido a lo largo de la historia intérpretes y compositoras mujeres poseedoras de un gran talento musical, por el mero hecho de ser mujeres se les impidió desarrollar su actividad del mismo modo que lo hicieron sus colegas masculinos. Esta situación ha cambiado en el actual siglo XXI aunque queda todavía mucho camino por recorrer.

Palabras claves: mujeres, feminismo, musicología, música, discriminación de género.

ABSTRACT

The article presented below under the title “Women situation in musical activities nowadays as a teacher, interpreter, composer and conductor”, wants to show what is the gender role in music. During 20th century feminism's criticism has focused on gender studies and music. During the 80 of the last century, many women monographs were published so that they could get more possibilities publishing and playing their own pieces, getting more fame and interest. It has been basically in North America since 80 where musicology has experimented a great increase in popularity.

Even there is no doubt that have existed a huge number of women composers and music players very talented, because they were women couldn't develop their skills like men. This situation has changed a lot this century XXI but there is still lot of work to do.

Keywords: women, feminism, musicology, music, gender discrimination.

INTRODUCCIÓN

La discriminación por razón de género es un fenómeno que ha existido desde siempre, el cual ha estado marcado por un fuerte patriarcado y todo un conjunto de estereotipos sexistas que han hecho que las mujeres se vieran privadas de la vida pública y limitadas a ciertas tareas dentro del hogar, es decir, dentro del ámbito doméstico y privado. No obstante, hace falta decir que en las últimas décadas, y gracias a las constantes luchas de las mujeres por reclamar sus derechos, se han dado una serie de cambios sociales que han permitido a éstas entrar dentro del mercado laboral.

La crítica feminista ha entrado en escena mucho más tarde que el resto de estudios centrados en la música. No obstante, tal y como puede observarse, la etnomusicología, por ejemplo, desde sus inicios estuvo muy interesada por las prácticas musicales llevadas a cabo por mujeres en las diferentes áreas geográficas de cualquier parte del mundo, explicando cómo y de qué manera la mujer participaba desde tiempos memoriales en celebraciones populares. En musicología, fue pionero el estudio publicado el año 1948 por Sophie Drinker, titulado “*Music and women*” editado por la universidad de California. Lo que sorprendió más en esta obra, fue la manera en que estaba narrada. Así pues, a diferencia de las obras publicadas anteriormente, ésta concebía la historia desde otro punto de vista el cual distaba mucho del positivismo vigente. Durante los años 80 del pasado siglo, se publicaron obras monográficas de tal calidad, que a partir de entonces, la música compuesta por mujeres, pasó a considerarse un serio objeto de estudio.

Hace falta destacar también, la entrada del prestigioso diccionario “*New Grove. Dictionary of Women Composers*”, el cual recoge datos interesantes de mujeres y música, y actualizó la versión anterior del año 1980.

A diferencia de muchos países europeos, en América la musicología feminista ha evolucionado (y continúa haciéndolo) a un ritmo insospechado. Así, en la actualidad, todas las universidades, cuentan con un seminario dedicado a la enseñanza de mujeres y música.

La musicología gay y lesbiana también ha irrumpido con gran auge en el siglo XX, mereciendo la pena señalarse la primera colección publicada que hace referencia a estos estudios “*Queering the pitch: the new gay and lesbian musicology*” de la editorial

Routledge. Otros autores como la musicóloga Pilar Ramos, actual profesora de la Universidad de la Rioja de la licenciatura de historia y ciencias de la música, piensan que en realidad no existe diferencia entre musicología feminista y musicología gay y lesbiana. Quizás ésta última implica más humor, picaresca y radicalismo que la primera.

Durante el siglo XX, la crítica feminista entre otros puntos, se ha centrado en los estudios de género y la música. Aún así, esta tarea ha empezado a llevarse a cabo mucho más tarde si lo comparamos con otras disciplinas. Este retraso, ha comportado una falta de tradición, cosa que no ha ocurrido por ejemplo en la literatura o la historia general.

En términos generales, la musicología feminista pone énfasis en aquellos temas que han sido marginados por la musicología anterior. Podría afirmarse que la Nueva Musicología conocida como “*New Criticism*” agrupa tendencias tan dispares como el feminismo, la narratología, la sociomusicología...

La tendencia hasta los años 80 en la musicología, va a basarse fundamentalmente en la recogida y acumulación de datos. Diversos autores, entre los cuales destaca el conocido musicólogo americano Joseph Kerman, calificaron a todos los musicólogos norteamericanos como positivistas en su manual titulado “*Contemplating music*” editado por la universidad de Harvard. Kerman consideraba que éstos tan sólo se centraban en recoger y confeccionar listas de datos, análisis musicales...pero sin hacer una valoración y crítica en el mismo sentido que lo hace la hermenéutica. La mayor parte de artículos y monografías publicadas hasta los años 80 del pasado siglo, por lo tanto, eran de corte tradicional.

El canon de obras clásicas, el cual excluye todas aquellas obras musicales compuestas por mujeres, es uno de los puntos fundamentales en los que se ha centrado la crítica feminista. No hay ninguna duda que ha habido a lo largo de la historia intérpretes y compositoras mujeres las cuales poseían un gran talento musical y simplemente por el hecho de ser mujeres se les impidió desarrollar tal actividad.

Sin duda alguna, la musicología feminista en la actualidad, no puede comprenderse sin la influencia del postmodernismo y los vínculos que alrededor de éste se

establecen.

Entre los historiadores que han incluido a mujeres a la hora de realizar una historia de la música debe mencionarse a José Tejedor, destacado músico y compositor de nuestro país. Ha sido en las últimas décadas cuando ha habido un mayor interés por incluir a mujeres en enciclopedias y diccionarios musicales, e incluso varias casas musicales han mostrado interés por llevar a sus estudios de grabación composiciones que ni siquiera habían sido interpretadas y escuchadas por el público con anterioridad. En las programaciones de conciertos a día de hoy, vamos encontrando poco a poco más música de mujeres. Aunque éstos resultados son positivos, falta todavía mucho camino por recorrer, sobre todo cuando nos referimos a mujeres que se hayan dedicado a la composición tanto en el continente europeo como fuera de éste.

La mayor parte de artículos que hacen referencia a mujeres compositoras, se limitan a hablar de su biografía. La realidad fue mucho más cruel y dura para la mayor parte de éstas mujeres. El caso de Bárbara Strozzi fue una excepción. Ésta, desarrolló su carrera artística y musical en la célebre Italia barroca. A pesar de ser mujer, y las dificultades que ello comportaba, ha pasado a la historia como una de las compositoras que más madrigales compuso a lo largo del siglo XVII.

Uno de los principales problemas a los que tuvieron que enfrentarse las compositoras a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX fue la práctica imposibilidad de poder publicar sus obras. Fue éste uno de los principales motivos por el cual muchas de estas grandes mujeres se dedicaron a la composición y publicación de obras de géneros “menos prestigiosos” como los lieder, música de salón... Siendo estas piezas musicales etiquetadas como géneros femeninos. Todo lo contrario ocurrió con géneros como la cantata, la música de cámara, sinfonías, óperas...considerados por la sociedad como “géneros masculinos” y a los cuales las mujeres tuvieron un acceso más que limitado.

Mujeres y composición

Si tenemos en cuenta, el número de mujeres que se han dedicado a la composición en las últimas décadas y si observamos los datos disponibles de los países europeos del pasado año 2003, los resultados no pueden dejarnos indiferentes. Así, tan sólo dos mujeres, Kaija Saariaho y Sofía Gubaidulina, están dentro del ranking de los 85

compositores de música clásica que actualmente viven de sus propias composiciones musicales.

Observemos a continuación el porcentaje de compositoras respecto al total de compositores, en diferentes países (*Ramos López, 2003: pp. 12-25*):

- Suecia 8%
- Finlandia 10%
- España 22%
- Italia 42%
- Austria 10%
- Noruega 10%
- Ucrania 30%
- Dinamarca 9,5%
- Gran Bretaña 11%

Además, si se observa el número de mujeres compositoras en Chile, basándonos en los datos publicados en la web de la *Asociación Nacional de Compositores de Chile*, tan solo figuran tres mujeres compositoras. Estamos hablando pues, de un 5,8%. Tal y como se puede deducir de los porcentajes expuestos, esta situación es lamentable, pero todavía lo es más el reducido número de obras musicales compuestas por mujeres incluidas en programaciones de salas de conciertos.

Debido a las dificultades que tiene la mujer para formar parte del mundo musical, desde las últimas décadas hasta la actualidad, se han ido desarrollando una serie de organismos e instituciones, las cuales han dado más oportunidades al sexo femenino:

- Sociedades Filarmónicas
- Orquesta Sinfónica de Madrid
- Camerata Eurídice de Bilbao
- International Association of Women in Music
- Donne in Musica
- Sellos discográficos
- Festivales de música de mujeres
- Etc.

Mujeres e interpretación musical

Por lo que respecta al mundo de la interpretación, también observamos diferencias entre el sexo masculino y el femenino. Así pues, diversos estudios demuestran que determinados instrumentos musicales están “masculinizados” y otros, como la voz fundamentalmente, están destinados a las mujeres. En esta temática, destacan las conclusiones a las que llegó la pedagoga británica Lucy Green cuando concluyó su estudio “*Music, Gender, Education*” el año 1997 publicado por la Universidad de Cambridge.

La conocida musicóloga Victoria Palma afirma que “*son instrumentos que, más que por el sonido, se caracterizan por la posición a la hora de tocarlos y porque no requieren un gran esfuerzo físico. Las mujeres tocan, por ejemplo el arpa, que se toca prácticamente abrazándola. Cuesta ver un hombre arpista. De hecho, durante muchos años la única mujer aceptada en una orquesta era arpista. Si observamos el alumnado de hoy día en las escuelas superiores de Música, encontraremos que en música moderna, las mujeres ocupan porcentajes muy bajos...*” (Revista electrónica Asociación de mujeres periodistas, 2009, n. 37 pp. 4-9).

Mujeres y dirección

En el mundo de la dirección orquestal, el dominio masculino es un hecho muy evidente. Así, si se observa el número de estudiantes de dirección orquestal de los conservatorios superiores en cualquier parte del país, podemos ver que la presencia femenina es mínima y prácticamente inexistente en algunos centros educativos. Mercedes Zavala afirma: “*La aparición en escena de la mujer música y su vocación está muy condicionada por su cuerpo...*”. Por otra parte, la mencionada musicóloga Victoria Palma, añade en este contexto que “*Desde los años 70 hay ganas de rescatar cosas. Hay, por ejemplo, mucho material que proviene de escrituras de origen medieval, donde también había mujeres...*” (Revista electrónica: Asociación de mujeres periodistas, 2009: [pp.](#) 4-9).

Es evidente que a las mujeres se las ha intentado apartar de la práctica musical durante cientos de años. Tan sólo podían tocar instrumentos considerados domésticos, como por ejemplo el piano. Tal actividad debía realizarse dentro de casa, sin la posibilidad de dar recitales al público. Éste pues, era el trabajo de los hombres, los cuales no tenían ningún tipo de inconveniente en mostrar al público qué sabían

hacer o cómo hacían “hablar” a los instrumentos. Fuera del contexto eclesiástico, la situación no era muy diferente. Más bien se establecían unas condiciones similares. Así pues, las mujeres podían dedicarse a la música en tres situaciones (Lorenzo Ribas J., 1998: pp. 30-41):

- Si eran monjas (merece la pena destacar la figura de Hildegarda von Binger, quien era a la vez aristócrata). Los conventos, era uno de los pocos lugares donde estaba bien visto que una mujer desarrollara una carrera musical y/o intelectual.
- Si pertenecían a una familia de la aristocracia.
- Si pertenecían a familias con tradición musical en las cuales alguien de sus miembros había sido músico anteriormente.

Un factor muy curioso es que situaciones tales como la viudedad permitieran a la mujer entrar en este mundo. Así pues, si una mujer música se quedaba viuda, podía dedicarse a la música para poder cubrir sus gastos económicos. Tanto el matrimonio como la maternidad fueron factores cruciales en las carreras musicales de las mujeres que vivieron entre el siglo XIX y el siglo XX. Por lo tanto, cuando una mujer se casaba o bien tenía hijos, se esperaba de ella que se dedicara única y exclusivamente a los hijos o al marido. Por lo tanto, la mujer se quedaba “encerrada” en el ámbito privado y doméstico, sin poder abrirse al mundo y expresarse. Esto a hecho, que las compositoras que en la actualidad han tenido más fortuna, no poseen por otra parte modelos donde poder verse reflejadas e identificadas.

La **IAWM** (*International Alliance for Women in Music*), ha llevado a cabo una extraordinaria labor proporcionando más oportunidades a las mujeres. Su propósito fundamental es mejorar el acceso de la mujer en el mundo orquestal.

A pesar de que la situación ha cambiado notoriamente, es sorprendente el hecho que en la OBC (*Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña*) tan sólo sean 27 mujeres de los 57 instrumentistas que forman parte de ésta. Otro claro ejemplo, es el de la *Orquesta Sinfónica del Vallés*, la cual está formada por 39 hombres y tan sólo 12 mujeres. Un caso extremo es el de la mayor parte de las Big Bands, donde prácticamente no encontramos a ninguna mujer instrumentista.

Félix Palomero, director general del Instituto Nacional de Artes escénicas y de la Música (INAEM) atribuye la persistencia de la discriminación por razón de sexo a la hora de contratar músicos intérpretes en orquestas, a plantillas “históricas heredadas”, en las cuales el peso masculino es notorio.

Música y Educación

Muchos expertos piensan que la clave para el cambio está en la educación. A partir de la segunda mitad del siglo XIX se promulgaron en varios países leyes que hacían referencia a la escolarización obligatoria de niñas. Pese a ello, y como consecuencia de las circunstancias sociales de la época, la principal meta en el mundo de la educación de las pequeñas, no tenía otro objetivo que prepararlas para el matrimonio y para ser una buena esposa, sirviendo a su marido y siendo capaz de dominar los trabajos domésticos.

A mediados del siglo XIX mujeres de varios países de la Unión Europea accedieron a estudios superiores y a Universidades. Aún así, su camino no fue nunca fácil, y la mayoría de los campos profesionales a los que tenían acceso, estaban relacionados con el cuidado de los demás: maestra, enfermera, matrona...

A comienzos del siglo XX, las maestras comenzaron a reivindicar la igualdad salarial y una educación más digna y justa. Durante la Guerra Civil española, todos los adelantos conseguidos durante la segunda república se paralizaron. En esta nueva situación, el franquismo prohibió la escolarización conjunta de niños y niñas. En el resto de Europa, la situación era completamente diferente, y además, surgieron en estos momentos movimientos feministas que lucharon por una igualdad entre hombres y mujeres. No será hasta el año 1970 al establecerse la Ley General de Educación, cuando se hablará nuevamente de escuela Mixta. Sin embargo, la reforma educativa en profundidad no tendrá lugar hasta 1990, con la llegada de la LOGSE.

No obstante, en los manuales de música tanto de educación primaria como secundaria, no encontramos la historia de aquellas mujeres que se han dedicado a la música a lo largo de sus vidas. Así, son cientos los libros que explican la bibliografía completa de los clásicos Beethoven, Mozart, Haydn, etc. Por otra parte, encontramos manuales que se citan a las mujeres como hijas o esposas de músicos notables. Ellas, claro está, quedan siempre en un segundo plano.

Si esta situación no cambia, y desde las escuelas no existe una modificación curricular, nunca podremos pretender que la sociedad incluya y valore el trabajo realizado por las mujeres que se han dedicado y dedican a la música. En otros manuales de historia de la música, cuando se hace referencia a una mujer compositora o directora de orquesta, se la presenta como un hecho anecdótico. Un claro ejemplo de ello es el manual "*La música contemporánea a partir de 1945*" de Ulrich Dibelius (2004).

Afortunadamente, en la actualidad es notoria la presencia en la Universidad de los estudios de mujeres y género. A partir de 1998 se leyó la primera tesis doctoral de mujeres y música dentro del programa de doctorado de Historia y Ciencias de la Música: "*Cuatro compositoras iberoamericanas del siglo XX*" de Carmen Cecilia Piñero. Por otra parte, la Universidad Autónoma de Madrid, ha sido pionera en el establecimiento de cursos de doctorado en estudios de género y música y en la lectura de trabajos doctorales centrados en mujeres compositoras. También hace falta destacar el Master en Igualdad, género y ciudadanía que ofrece la Universidad Jaume I de Castellón.

CONCLUSIONES

Parece que no pueda ser posible que viviendo en la segunda década del siglo XXI, todavía la mujer esté marginada y excluida en tantos ámbitos. Esto hace pensar que a pesar de que la sociedad ha evolucionado se han de construido ciertos estereotipos que estuvieron vigentes a lo largo de cientos de años, todavía queda mucho camino por recorrer y por lo tanto, no está todo el trabajo terminado.

El número de obras musicales firmadas por mujeres en las programaciones actuales es escaso en comparación al de programaciones de sus iguales pertenecientes al sexo masculino. Esto nos hace pensar que la dicotomía entre la esfera pública y la privada está todavía vigente.

El hecho que se pensara que una mujer no podía crear obras de calidad o bien que éstas eran de menos prestigio y/o complejidad que las compuestas por hombres, se ha dado durante mucho tiempo. Incluso a algunas autoras como Alma Mahler, esposa

del compositor Gustav Mahler, se les impidió componer y exponer sus obras al mundo entero.

Afortunadamente, a partir del siglo XIX, con la apertura de conservatorios en un gran número de ciudades, la mujer pudo acceder al hecho musical. Pese a ello, las dificultades han continuado. Más accesible para la mujer ha sido el acceso al mundo de la docencia, donde la mujer ya desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad ha estado y está presente.

Hasta la fecha se ha conseguido catalogar a más de 4000 mujeres compositoras. Esto ha sido todo un reto, pero es al mismo tiempo una realidad que evoluciona constantemente. Han quedado ya obsoletas a día de hoy creencias como la carencia de fortaleza de la mujer frente al hombre, o la incapacidad de las mujeres por componer o la vinculación (por tradición) de la composición al sexo masculino.

Es necesaria una educación con valores e igualdad que permita abrir los ojos al mundo y mirar en término de igualdad a todos los ciudadanos de cualquier parte de la faz de la tierra. La música une a personas de las más variadas áreas geográficas, por lo tanto, no tiene sentido que esta conexión entre humanos sea un camino lleno de obstáculos que esquivar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADKINS CHITI, P. (1982). *Donne in musica*. Roma: Bulzoni Editore.
- ADKINS CHITI, P. (1995). *Las mujeres en la música*: Madrid, Alianza Música.
- AMELANG, J. i NASH M. (2000). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- AMORÓS, A. (1974). *Subliteraturas*. Barcelona: Ariel.
- BEST, St. i KELLNER, D. (1991). *Postmodern Theory. Critical Interrogations*. London: Macmillan.
- BOURDIEU, P. (1998). *La dominación masculin*. Barcelona: Anagrama.
- BOWMAN, W.D. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford: Oxford University Press.
- BRACKWAY, W, et al. (1985). *La Ópera*. Barcelona: Pal·las.

- BURKE, P. (1993). *Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- BURKE, P. (1995). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASARES, E. (2002). *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores. 10 volúmenes.
- CHODOROW, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad: psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- GONZÁLEZ, F. (1985). *Veinte años de la canción española*. Madrid: Offirgraf.
- GORDON, L. (1977). *Woman's Body, Woman's Right*. London: Penguin Books.
- GREEN, L. (1977). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GREEN, L. (1988). *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- GREEN, L. (2011). *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures*. Bloomington: Indiana University Press.
- HERNÁNDEZ, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales*. Escribir historia hoy. Madrid: Akal.
- HUBBARD, R. (1990). *The Politics of Women's Biology*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- JAGGAR, A.M. (1983). *Feminist Politics and Human Nature*. Sussex: The Harvester Press.
- JONES, E. (1966). *La fase precoz del desarrollo de la sexualidad femenina en La Sexualidad Femenina*. Caudex: Bs. As.
- KELLY, J. (1998). *¿Tuvieron Renacimiento las mujeres?*. Madrid: Akal.
- KENYON, R. (1996). *Celestial Sirens: Nuns and their Music in Early Modern Milan*. Oxford: Clarendon Press.
- LAMAS, M. (1996). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género, en La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- LORENZO, J. (1998). *Las mujeres y la música: Una relación disonante*. Alcalá de Henares: Excmo. Ayuntamiento de Alcalá de Henares, Centro Asesor de la Mujer.
- LORENZO, J. (1998). *Musicología feminista medieval*. Madrid: A. C. Al-Mudayna.
- MANCHADO, M. (1998). *Mujer y Música*. Madrid: Cuadernos Inacabados nº29, Horas y Horas.

- MARDOCH, D. (1990). *Folk-pop femenino*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- MARTÍ, J. (2001). *La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva Editorial.
- MARTÍNEZ, S. (2001). *Música, gènere i altres conflictes de la música popular*. Lleida: Fortum d'estudis sobre la joventut.
- NOCHLIN, L. (1971). *Why have there been no Great Women Artist?*. Londres: Thames and Hudson.
- PADDISON, M. (1993). *Adorno's Aesthetics of Music*. New York: Cambridge University Press.
- PALACIOS G. (2003). *Federico Olmeda, un maestro de capilla atípico*. Burgos: Ayuntamiento de Burgos.
- PAYNE, M. (1996). *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*. Oxford: Blackwell.
- PIÑERO GIL, C. (2009). *Arte y Mujer*. Madrid: Horas y horas editorial.
- PORQUERES, B. (1998). *Perspectivas históricas de la situación de las artistas. Arte, Individuo y sociedad*, n.10. Madrid: Universidad Complutense.
- RAMOS LÓPEZ, P. (2003). *Música, mujer y posmodernidad*. Madrid: NARCEA S. A. Editorial.
- SALA, R. (2008). *Lili Marleen. Canción de amor y muerte*. Barcelona: Global Rhythm.
- SCOTT, J.W. (1999). *Gender and the Politics of History*. Revised Edition. Nueva York: Columbia University Press.
- ZAVALA, M. Revista electrónica "Associació de dones periodistes" (hivern de 2009) n. 37 pp. 4-9

Bullying, una realidad escolar **Bullying, a school reality**

CARMEN VILLAREJO ROMERO
Profesora IES Mediterráneo. Estepona (Málaga)

RESUMEN

Hace pocos días, a las puertas de un Instituto de Educación de Secundaria en Andalucía, se comentaba entre las madres de algunos alumnos, un incidente que había ocurrido entre varios alumnos del centro. Según relataban, desde hacía algún tiempo, tres alumnos obligaban a otro de menor edad, a entregarle cromos, dinero o cualquier objeto que les apeteciera con amenazas de agredirle o ridiculizarle ante el resto de alumnos de su curso.

Este relato de los hechos encierra una realidad que en el transcurso de la conversación, una avispada madre se aventuró a decir, que se trataba de un claro caso de bullying.

A través de este artículo, se pretende exponer la realidad del acoso escolar o bullying, que hoy en día tiene lugar con relativa frecuencia en los centros docentes, siendo objeto del mismo poder identificarlo y abordarlo con la celeridad y seguridad que requiere para minimizar sus efectos.

Palabras claves: Acoso, violencia escolar, convivencia, intervención.

ABSTRACT

A few days ago, at the gates of Secondary Education Institute in Andalusia, it was said among the mothers of some students, an incident that had occurred between several students at the school. As they tell it, for some time, three other students forced younger, to give cards, money or anything they liked with threats of attack or ridicule to the other students in his class.

This account of events involves a reality that in the course of conversation, a shrewd mother venture to say that it was a clear case of bullying.

Through this article, is to expose the reality of bullying or bullying, which today takes place relatively frequently in schools, the subject of this can identify it and address it with the speed and security required to minimize their effects.

Keywords: Harassment, violence at school, coexistence, intervention.

INTRODUCCIÓN

El pasado día 21 de octubre de 2004, los medios de comunicación españoles se hicieron eco de una desgraciada noticia. Un alumno guipuzcoano, Jokin, se había suicidado. La trágica noticia, fue mayor cuando se comprobó que uno de los motivos que habían llevado a ese joven a tomar tan desgraciada decisión era el acoso constante de que fue objeto por parte de sus compañeros de clase.

A partir de este hecho, calaron en nuestra sociedad, expresiones como “*violencia en las aulas*”, “*acoso escolar*” o “*bullying*”. Pero, ¿que realidad encierra este término?

DEFINICION

La expresión bullying, es un anglicismo, que procede de la palabra inglesa bully, y se traduce como matón, o se refiere a acciones como intimidar, atemorizar o coaccionar. Este término fue adoptado por Dan Olweus, psicólogo noruego que en la década de los ochenta utilizó este término para designar la situación en la que un estudiante es acosado o victimizado de manera repetitiva, decía así “*un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando esta expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*”, (Olweus, 1993).

En España, desde finales de los años 80 se han publicado algunos estudios acerca del maltrato entre escolares (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Ortega, 1997), o más recientemente el “*Informe Violencia entre compañeros en la escuela*”, realizado por Ángela Serrano e Isabel Iborra, para el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia y publicado por el propio Centro en el año 2005. Estudio realizado por el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006), dentro del Plan “Conviven 2006”). Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar “*El Maltrato entre iguales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria 1999-2006*”.

Son comportamientos propios del bullying, amenazar, provocar, difamar, agredir, etc., a otros compañeros de personalidades más débiles, de forma repetida y durante un periodo de tiempo prolongado. Estas conductas se pueden producir ante la complicidad o el silencio de otros escolares y la impotencia de profesores, padres y educadores.

1.- llamarle por motes	13- imitarle para burlarse
2.- no hablarle	14- odiarle sin razón
3.- reírse de él cuando se equivoca	15- cambiar el significado de lo que dice
4.- insultarle	16- pegar collejas, puñetazos y patadas
5.- acusarle de cosas que no ha dicho	17- no dejarle hablar
6.- contar mentiras sobre él	18- esconderle cosas
7.- meterse con él por su forma de ser	19- ponerle en ridículo ante los demás
8.- burlarse de su apariencia física	20- tenerle manía
9.- no dejarle jugar con el grupo	21- meterse con él para hacerle llorar
10- chillarle o gritarle	22- decir a otros que no le hablen
11- criticarle por todo lo que hace	23- meterse con él por su forma de hablar
12- robar sus cosas	24- meterse con él por ser diferente

1.- Posibles comportamientos de Acoso

En el presente cuadro, se exponen algunos de los posibles comportamientos que suelen observar los autores del acoso escolar, acciones que comparten tres características, la intención de hacer daño (físico o psicológico), la reiteración de conductas, y el desequilibrio de poder que hace que la víctima sea impotente para salir de esa situación por si sola.

Esta variedad de conductas o comportamientos permiten establecer varios tipos de bullying, (Serrano-Iborra, 2005):

- **bullying físico**, se caracteriza por llevarse a cabo mediante acciones físicas como pegar o empujar.
- **bullying verbal**, se lleva a cabo mediante expresiones o comentarios racistas, insultos, burlas, contestaciones al profesor.
- **bullying psicológico**, comprendería acciones como romper objetos de otros, amenazar, crear sensación de temor.
- **bullying social**, engloba acciones que tratan de aislar a algún compañero del resto del grupo.

A esta topología y con el fomento de las nuevas tecnologías entre los menores escolares, se esta dando lugar a una especialidad del bullying que se conoce como cyberbullying o e-bullying, que se puede definir como el acoso que se produce a través de tecnologías interactivas como Internet, la utilización de teléfonos móviles u otros medios tecnológicos como cámaras fotográficas o de video digitales, y que puede consistir en la grabación de imágenes que se cuelgan en la red, o trucando

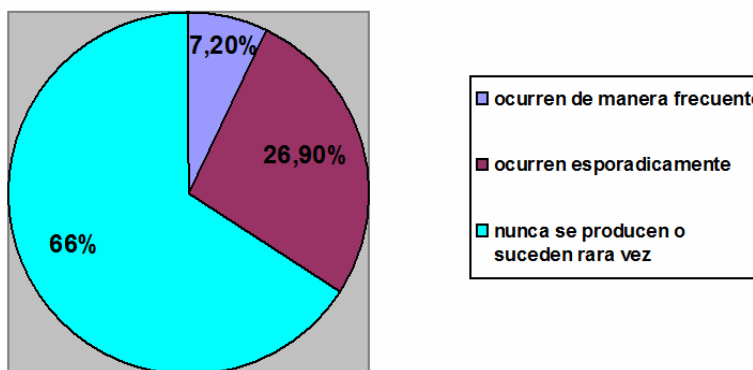
fotos/videos de la víctima, con envío de amenazas o humillaciones a través de la red, etc.

- Mensajes de texto: por ejemplo, mediante el envío de SMS ofensivo.
- Envío de fotos o vídeos (grabados, normalmente con teléfonos móviles o cámaras ocultas) que luego son difundidos a través del propio móvil o por Internet en formato de imagen, con la intención de ofender.
- Llamadas ofensivas: sobre todo desde los teléfonos móviles.
- Correos electrónicos ofensivo, intimidatorios u amenazantes.
- Agresión verbal en salas de Chat.
- Mensajería instantánea de carácter intimidatorio, acosador o simplemente insultante o desagradable.

2.- Ciberbullying o E-Bullying

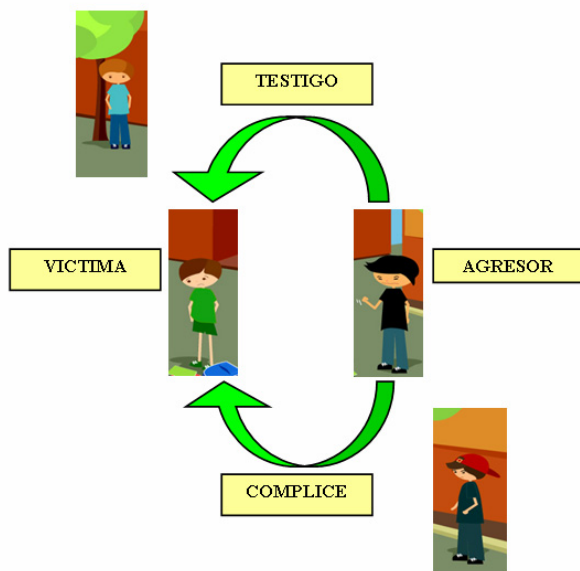
En el presente cuadro se detallan las conductas o comportamientos que constituyen este tipo de acoso escolar, cuyas características específicas de anonimato del agresor y de reiteración y amplificación de sus efectos por el número de personas que pueden presenciarlas o tener conocimiento de ellas, requieren la adopción de medidas adecuadas.

En relación a la casuística de los tipos de bullying, estos van a variar según el agresor sea un alumno o alumna. En los varones se dan más a menudo las formas físicas de bullying (golpes, patadas, empujones, etc.), mientras que las chicas están más implicadas en otras formas de bullying, como el ostracismo, aislamiento social, los rumores, etc., no obstante hay que diferenciar la conducta del bullying, de aquellos comportamientos más o menos conflictivos que se producen en etapas como la adolescencia o preadolescencia, que aunque constituyen fenómenos perturbadores, no son realmente problemas de violencia, aunque se debe prestar el seguimiento y tratamiento correspondiente a fin de evitar su degeneración en un claro episodio de bullying.



3.- Porcentajes de Agresiones Físicas

Respecto al lugar donde se producen los episodios de acoso escolar es variado, si bien los más frecuentes son el aula, el patio, los pasillos, la salida del centro, etc. En secundaria, es más frecuente el acoso en el aula, seguida muy de cerca del patio (Serrano-Iborra, 2005), no obstante la localización varía de acuerdo con el tipo de agresión y el curso de los participantes. Al objeto de poder planificar la intervención del centro, es importante saber donde se producen las agresiones.



En la mayoría de los casos de bullying, intervienen varias personas, que adoptan su rol respectivo. En este sentido se distinguen además del agresor y la víctima, el cómplice del agresor y el testigo.

En cuanto a los **agresores** se pueden distinguir dos tipos de agresores, los **agresores activos**, que son los que inician y dirigen la agresión, y los **agresores pasivos**, que son aquellos que siguen y animan al agresor activo.

4.- Figuras del Acoso Escolar

animan al agresor activo.

En la mayoría de las ocasiones, el **agresor** encierra un perfil que se caracteriza por observar las siguientes conductas o comportamientos:

- Tener una tendencia a la violencia y al abuso de su fuerza, son impulsivos.
- Bajo rendimiento escolar, por lo general son repetidores de curso.
- Son rechazados por sus compañeros.
- Tienen deficientes habilidades sociales.
- Tienen una alta autoestima, a menudo observan un complejo de superioridad.
- Padecen una ausencia de relación afectiva cálida por parte de los padres.
- Suelen ser víctimas activas o pasivas de malos tratos en el ámbito familiar.
- Tienen poco interés por el colegio.

En cuanto a las **víctimas** se pueden distinguir dos tipos, los **pasivos**, son el tipo más común, son sujetos inseguros, se muestran poco, son solitarios, sufren calladamente el ataque del agresor, carecen de autodefensas; y los **provocativos**, que combinan reacciones agresivas con la ansiedad, lo que utiliza el agresor para excusar su conducta. Actúa como el agresor, de forma violenta y desafiante, son impulsivos y rápidos de respuestas.

Respecto al perfil de la **víctima**, se caracteriza por,

- Tener una personalidad débil, motivada en muchos casos por estar descontentos con su físico.
- Excesiva protección paterna generando niños dependientes y apegados al hogar.
- Tienen una estrecha relación con la madre
- Generalmente padecen una situación social de aislamiento. Pasan mucho tiempo en su casa.
- Son tímidos con dificultades de comunicación, a veces no tienen amigos.
- Gozan de poca popularidad y de baja autoestima.
- A veces sufren crisis de ansiedad / depresión.
- En ocasiones se vuelve agresivo, pensando que esa situación no cambiaría nunca e incluso que se la merecen.
- Padecen una falta de atención en clase o una falta concentración en los estudios.

Tras el agresor, a menudo aparece la figura del **cómplice** de la agresión, el cual se caracteriza por apoyarlo, imita el comportamiento del agresor para obtener su aprobación, se ríe con la situación, le felicita por sus hazañas, graba imágenes de la agresión para publicarla (móviles o Internet, convirtiéndose en autor de la agresión).

Es muy frecuente que en la relación de acoso escolar aparezca el **testigo** de la agresión, el denominado “*falso compañero*”. Este suele observar en silencio la actuación del agresor, no ayudando al compañero maltratado, sin atreverse a denunciar lo que ve, por miedo a ser él, el objeto de las agresiones, o a ser un “*chivato*”. Se vuelve insensible ante este tipo de situaciones convirtiéndose en cómplice de situaciones injustas, pudiendo incurrir en responsabilidad penal al no denunciarlas.

Ante esta realidad, tanto los profesores en el ámbito escolar, como los padres en casa, deben estar atentos, ya que con mucha frecuencia suelen enterarse los últimos de lo que les ocurre a los chicos, ya que el poder de coacción y control que ejercen los agresores doblegan en gran medida la voluntad de la víctima, siendo en ocasiones, los propios compañeros o testigos, los que ponen en conocimiento a los demás de la existencia de estos comportamientos irregulares.

Por ello debemos conocer como se manifiesta el problema y cuales son sus síntomas. A continuación se enumeran algunos de ellos, pero debemos tener en cuenta que no se trata de una lista cerrada, y que dependerán también de la edad del menor.

Entre los síntomas que pueden apreciar los padres, se encuentran los siguientes:

- Muestran tristeza, irritabilidad, lloros de forma fácil.
- Cambios en pautas de sueño, y apetito.
- Presentan deterioros en sus pertenencias escolares o personales, o pérdidas de los mismos, de una forma frecuente.
- Aparecen con hematomas o señales de golpes, manifestando haberse caído con relativa frecuencia.
- No quieren ir al colegio, pierden el interés.

Respecto de los profesores se debe tener en cuenta que la mayoría de episodios de bullying, tienen lugar en el centro escolar, en momentos en los que no existen mayores

en su presencia, pero existen indicios que pueden poner de manifiesto la existencia del problema. Entre ellos se pueden manifestar:

- Mofas, abucheos o risas de forma repetida contra determinados alumnos o alumnas.
- Nombres que aparecen en las pintadas que se realizan en espacios comunes como en los baños.
- Relación de determinados alumnos o alumnas en los pasillos o en el patio.
- Quejas continuadas de determinados alumnos de ser objeto de agresiones, burlas e insultos.
- Cambios repentinos en estados de ánimo, actitudes sin motivos aparentes.
- Evidencias físicas de violencia y de difícil explicación, como moratones, rasguños o cortaduras cuyo origen el niño no alcanza a explicar.
- Ropa rasgada o estropeada. Objetos dañados o que no aparecen.
- Variaciones del rendimiento escolar, pérdida de concentración, aumento del fracaso.

Hasta aquí se han mostrado los perfiles y los síntomas del agresor y la víctima, pero ante la detección de un caso de violencia escolar, es necesario que los profesionales de la enseñanza, los docentes, diagnostiquen el caso, para que ambos, tanto el agresor como la víctima, en caso necesario reciban ayuda, tratamiento y disciplina, para poder atajar a tiempo lo que se puede convertir en un futuro en una amenaza social, para su familia, amigos, y cuando sea mayor en su trabajo.

El bullying provoca una serie de consecuencias, entre las que distinguen las que pueden ser provocadas en el entorno educativo, en las víctimas, en los agresores, y en los espectadores.

Consecuencias en el **entorno educativo**

- Perjudica el desarrollo global del alumno.
- Disminuye la oportunidad de aprender.
- Reduce los comportamientos cooperativos.
- Perjudica el sentimiento de pertenencia a la institución educativa.
- Interfiere en el desarrollo de la creatividad.
- Desencadena un proceso de imitación de la violencia.

Consecuencias para las **víctimas**

A corto plazo

- Daños físicos y diversas dolencias
- Rechazo al centro
- Miedo a acudir a clase.
- Temor a las represalias.
- Descenso del rendimiento académico.
- Conductas autodestructivas.

A medio plazo

- Aceptación de la condición de víctima.
- Aumento ideas suicidas.
- Aislamiento y mutismo.
- Descenso de la autoestima

A largo plazo

- Cambio de centro.
- Abandono de los estudios.
- Suicidio

Consecuencias para los **agresores**

A corto plazo

- Problemas escolares.
- Significación del resto.
- Disminuye la capacidad de comprensión

A medio plazo

- Problemas policiales.
- Expulsiones periódicas del centro.
- Fracaso escolar.
- Contacto con alcohol, drogas.
- Identificación el modelo dominio-sumisión

A largo plazo

- Expulsión del centro.
- Detenciones.
- Ingresos en centros de reforma.
- Marginalidad y delincuencia.
- Uso generalizado de la violencia en el futuro.

Consecuencias para los **espectadores**

A corto plazo

- Rechazo al centro.
- Miedo a poder ser víctima y a las represalias.
- Reducción de la empatía.

A medio plazo

- Falta de sensibilidad.
- Aumento de tolerancia a la violencia.
- Apatía e insolidaridad

A largo plazo

- Potencialmente protagonistas directos de la violencia.
- Asunción de la violencia como forma de vida

CONCLUSIONES

Se trata de un fenómeno que en menor o mayor medida ha existido siempre, si bien dada la repercusión mediática que desde los medios de comunicación se le ha dado, ha supuesto una mayor concienciación entre los padres y la sociedad en general. Es necesario, por tanto, erradicarlo, y minimizar sus efectos, lo que exige adoptar medidas desde diversos frentes entre ellos, los que por su importancia tienen en la educación del alumno, como son los padres y los profesores.

Por parte de los **padres** se debe generar un clima cálido en el ambiente familiar, donde el rechazo y la falta de afecto no tengan lugar. Es esencial crear un contexto familiar exento de acontecimientos traumáticos, donde la educación esté basada en el

continuo consejo, evitando que la autoridad ejercida se fundamente en castigos, y mucho menos que estos sean físicos, pues estos métodos generan agresividad.

Hay que instruir en valores, donde el comportamiento basado en el principio de responsabilidad sea el fundamento principal en el ejercicio de sus actos y en el desarrollo de la personalidad. En el ambiente del hogar se deben evitar factores de riesgo, como pueden ser la atención prestada a programas violentos en la televisión, o el uso de videojuegos o música que fomenten la violencia, el racismo o la xenofobia.

No debe olvidarse por los padres constituyen la piedra angular de la educación de los niños, por tanto son los máximos responsables, lo que exige una mayor implicación en la resolución y atención de este tipo de conductas, en la que los docentes son colaboradores en esa importante tarea.

En cuanto a los **profesores**, para reducir los casos de bullying, deben permitir que el ambiente cálido creado en el domicilio tenga continuidad en el colegio, todo ello teniendo en cuenta los intereses de los menores, permitiendo que estos se sientan valorados. De esta forma se establecería una relación de continuidad aula-domicilio donde se reforzaría la autoestima del menor, reforzando el perfil del niño retraído, quien a menudo es objeto de mofas o burlas. En este sentido, deberán estar atentos a los indicios, en especial a aquellos alumnos singulares por su comportamiento, actitud, o por su condición física.

En el aula, los docentes deberán establecer un decálogo de conductas entre las que se distingan las aceptables, de aquellas que deben ser rechazadas por la comunidad escolar. En esta tarea, se trata de establecer límites a las conductas donde es necesario la participación de los propios alumnos de forma que se cree un clima de compromiso, al objeto de que ellos respeten las normas que han creado.

Efectuada una trasgresión o incumplimiento de las normas, es necesaria una sanción, sobre todo en conductas muy agresivas, para lo cual se deberá incidir en la relación con los padres y solicitar el apoyo del departamento de orientación. En los casos más leves, los propios alumnos pueden participar en la idea de como se debe sancionar al alumno que incumpla determinadas normas con su conducta.

Por la **dirección del centro**, y conforme al Real Decreto 732/1995, de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia (BOE 02/06/1995), y en Andalucía, el Decreto 85/1999, por el que se regulan los derechos y deberes del alumno y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes, públicos y privados concertados, no universitarios, (BOJA 24/04/1999), se deberá constituir la comisión de convivencia que debe estar compuesta por padres, alumnos y profesores, desempeñando sus funciones de resolver y mediar en conflictos, canalizar las iniciativas de la comunidad educativa para mejorar la convivencia en el centro, el respeto mutuo y la tolerancia.

Una última cuestión a tener en cuenta en relación con el acoso escolar es que las conductas más graves, pueden constituir más allá de infracciones escolares, **delitos o faltas**, recogidas en la legislación penal de nuestro país. A tal efecto, las acciones u omisiones podrían constituir delitos o faltas de lesiones, amenazas, coacciones, contra la integridad moral, contra la intimidad, omisión del deber de socorro, lo que podría acarrear penas restrictivas de libertad con ingresos en centros penitenciarios habilitados para menores.

Para finalizar me gustaría recordar tres frases de Mahatma Gandhi, activista hindú de la no violencia que se puede aplicar a cada uno de los tres protagonistas de este importante problema:

Para el **espectador**: “lo mas atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena”.

Para el **agresor**: “La humanidad no puede liberarse de la violencia mas que por medio de la no violencia”.

Para la **víctima**: “No dejes que muera el sol sin que hayan muerto tus rencores”.

CONSEJOS PARA LA VICTIMA

- ignora al agresor.
- no llores ni te enfades ni muestres que te afecta.
- aléjate en situación de peligro.
- vete junto a un adulto.
- denúncialo (amigo, padres, profesores)
- iiiiiiiiipide ayuda!!!!!!!!!!!!

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cerezo Ramírez F. (1997). “Conductas agresivas en la edad escolar”. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2006). Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, “El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006”.
- José M^a Avilés Martínez (2001). “Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado”. Bilbao: Steen Eilas.
- Olweus D. (1998). “Conductas de acoso y amenaza entre escolares”. Madrid: Morata.
- Torrego. J. C. (2000). “Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores”. Madrid: Narcea.