

Curso 1996/97
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ

**La educación para la convivencia
en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales**

Director
JULIÁN PLATA SUÁREZ



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: ‘aprender a conocer’, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; ‘aprender a hacer’, para poder influir sobre el propio entorno; ‘aprender a vivir juntos’, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, ‘aprender a ser’, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” .

(Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI)

Dedico este trabajo a todos los amigos que lo han hecho posible, cuyos nombres cito a continuación...

A Julián Plata Suárez, porque de él partió la idea, me guió por la selva de la legislación existente sobre el tema, por el estudio experimental y por las pautas para una propuesta para la formación del profesorado. Es decir, en todo y en todo momento. Él ha sido el alma de esta investigación; sin él, sencillamente, no se hubiera hecho.

A Concepción Bello, que hizo de "puente" con la Administración Autonómica, aportando cuanta documentación necesitásemos.

A Luis Nos Muro, porque ha ido al doctorado delante de mí, animándome a continuar en el trabajo hasta que lo hemos visto acabado.

A todos los compañeros del Departamento de Didácticas Especiales, porque siempre les he sentido interesados por mi trabajo y porque me han permitido utilizar los medios comunes para realizarlo.

A Luis A. Feliciano García, profesor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, por su asesoramiento en la elaboración del cuestionario.

A José Juan Cáceres, profesor del Departamento de Economía Aplicada, y a la becaria del mismo Departamento Monserrat Hernández, porque fueron ellos los que se ofrecieron a ejecutar el tratamiento estadístico del estudio experimental. Y así lo hicieron.

A los muchos maestros y maestras que colaboraron contestando el cuestionario y a aquellas personas que, en cada isla, dedicaron su tiempo a entregarlos y recogerlos, ya cumplimentados, colegio a colegio, municipio a

municipio: queden todas ellas representadas en un nombre, Lita Rodríguez, que fue una auténtica aliada en las islas orientales.

De entre los maestros y maestras que contestaron el cuestionario, tengo que hacer expresa mención del profesorado del único Colegio Público de la isla de La Graciosa, precisamente porque sus respuestas se perdieron por el camino de vuelta y no constan en el estudio experimental. Parece que, una vez más, el destino ha jugado una mala pasada a los más lejanos. Pero quede aquí constancia de mi especial agradecimiento.

Y a los que me ayudaron en la parte técnica, tanto informática, que es el caso de Fernando Martín Galán, como en la construcción y corrección de los gráficos, trabajo en el que intervinieron Moisés Quintero, Manuel Hernández Castellano y Leopoldo Pacheco.

De una manera particular, agradezco a Agustín Pardillo el mucho tiempo que le dedicó en el ordenador a las cosas pequeñas de la última redacción, corrección y presentación.

Por último, aunque no en el último lugar de los afectos, a la Congregación de la Misión en la que aprendí a preocuparme y a trabajar en la dirección en que esta investigación es signo.

Todos los que aquí he mencionado han aportado mucho a este trabajo; y si de alguna otra persona me he olvidado, le pido disculpas. De las limitaciones, en cambio, sólo yo soy responsable.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1.- Fines y objetivos de este trabajo.	3
2.- Metodología que hemos seguido.	7
3.- Fuentes que hemos seguido para este trabajo.	10
3.1.- Fuentes de tipo bibliográfico.	11
3.2.- Fuentes de organismos oficiales.	14
3.3.- Fuentes secundarias.	15
3.4.- Fuentes propias.	16

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

1.0.- Introducción.	23
1.1.- Consideraciones sobre la epistemología de las Ciencias Sociales.	24
1.1.1.- Las Ciencias Sociales: orígenes y contenido.	25
1.1.2.- Consideración de las Ciencias Sociales como ciencias.	27
1.2.- La educación para la convivencia como parte de las Ciencias Sociales.	32
1.3.- Paradigmas contemporáneos en Ciencias Sociales.	33
1.3.1.- El paradigma empírico - analítico.	35
1.3.2.- El paradigma interpretativo.	36
1.3.3.- El paradigma sociocrítico.	37
1.4.- Marco conceptual en el que se fundamenta nuestra investigación.	38

CAPÍTULO II:

LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN LOS MARCOS EDUCATIVOS DE ESPAÑA Y DE CANARIAS.

2.0. Introducción.	43
2.1. Primera etapa: desde 1857 hasta 1945.	45
2.1.1.- La Ley de Bases.	46
2.1.2.- La Ley de Instrucción Pública.	47
2.2.- Segunda etapa: de 1945 a 1970.	51
2.2.1.- La educación para la convivencia como actividad complementaria de la escuela.	52
2.2.2.- El niño en la Ley de Educación Primaria.	54
2.3.- Tercera Etapa: de 1970 a 1990.	55
2.3.1.- La Ley General de Educación.	56
2.3.1.1.- Orden ministerial de 29 de noviembre de 1976.	58
2.3.1.2.- Los Programas Renovados (1980-1982).	63
2.3.1.3.- Iniciativas legislativas del Gobierno Autónomo de Canarias.	71
2.3.2.- La educación en la Constitución y en el Estatuto de Canarias.	74
2.4.- Cuarta etapa: de 1990 hasta hoy.	76
2.4.1.- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.	76
2.4.1.1.- MEC: Reales Decretos que establecen el currículo.	77
2.4.1.2.- Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: Decretos que establecen el currículo.	81
2.5.- Comentario final a la situación de la Educación para la Convivencia en los marcos educativos de España y de Canarias.	82

CAPÍTULO III:

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL TEMA.

3.0.- Introducción.	87
3.1.- Información de la Redinet.	87
3.1.1.- Datos de la Redinet al comienzo de nuestro trabajo.	88
3.1.2.- Datos de la Redinet al final de nuestro trabajo.	118
3.2.- Información de la Red INCA.	127
3.3.- Trabajos realizados en Canarias.	134
3.4.- Otros trabajos.	137
3.5.- Comentario a los estudios encontrados sobre el tema.	140

CAPÍTULO IV:

CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD Y FORMAS DE ACTUAR EN EL AULA.

4.0.- Introducción.	147
4.1.- Los contenidos transversales en el currículo.	148
4.2.- Evolución del concepto de transversalidad.	151
4.2.1.- Los transversales, unos contenidos progresistas.	153
4.2.2.- La propuesta oficial de los temas transversales.	156
4.2.3.- Los temas transversales en el currículo oficial.	159
4.3.- Las formas de llevar al aula los temas transversales.	165
4.3.1.- Los transversales tratados de forma ocasional.	165
4.3.2.- Los transversales como áreas.	167
4.3.3.- Los transversales como anexos.	168
4.3.4.- Los transversales como ejes para todas las áreas.	169
4.3.5.- Los transversales como ejes para un área sola.	170
4.3.6. Los transversales como eje aglutinador para el tratamiento de un tema desde distintas disciplinas.	171
4.4.- Elementos para una definición.	171

4.4.1.- Los transversales considerados desde la triple perspectiva de los contenidos.	173
4.5.- Los transversales, una línea de cambio para el profesorado.	179

CAPÍTULO V:

DEFICIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

5.0.- Introducción	185
5.1.- La formación inicial del profesorado: un recorrido por los planes de estudio.	186
5.1.1.- El primer plan de estudios del magisterio español.	186
5.1.2.- Los planes de estudio de la primera mitad del siglo XX.	191
5.1.3.- El plan de estudios de 1950.	195
5.1.4.- El nuevo plan del 67.	198
5.1.5.- El plan de estudios de 1970.	200
5.1.6.- El actual plan de estudios de 1990.	203
5.2.- La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias.	206
5.3.- La situación de la formación del profesorado en la educación para la convivencia.	210

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EXPERIMENTAL.

CAPÍTULO VI:

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL REALIZADO

6.0- Introducción. El Problema de la investigación y las hipótesis.	218
6.1.- Metodología y paradigmas en la investigación educativa.	221
6.1.1.- Metodología en el paradigma cuantitativo.	222
6.1.2.- Metodología en el paradigma cualitativo.	223

6.1.3.- Metodología en el paradigma sociocrítico.	224
6.1.4.- La metodología elegida para este estudio.	225
6.2.- Elaboración del cuestionario.	226
6.2.1.- Objetivos del cuestionario.	227
6.2.2.- Etapas de la construcción del cuestionario.	228
6.2.3.- Primera redacción del cuestionario.	229
6.2.4.- Estudio de las preguntas abiertas.	236
6.3.- Universo, población y muestra.	239
6.4.- Clasificación de las variables	242
6.5.- Tratamiento estadístico. El programa SPSS.	252

CAPÍTULO VII:

ANÁLISIS DE LOS DATOS (1) : LAS TABLAS DE FRECUENCIA.

7.0.- Introducción	257
7.1.- Información obtenida en las tablas de frecuencias.	258
7.1.1.- Datos personales de los encuestados.	259
7.1.2.- Situación administrativa de los encuestados.	263
7.1.3.- Descripción del centro de trabajo de los encuestados.	269
7.2.- Información sobre las opiniones de los encuestados.	275
7.2.1.- Concepto de educación para la convivencia	275
7.2.2.- Actitudes del encuestado ante la educación para la convivencia.	287
7.2.3.- Aptitudes del encuestado ante la educación para la convivencia.	292
7.2.4.- Práctica escolar de la educación para la convivencia.	311
7.3.- La educación para la convivencia en la formación inicial y permanente del profesorado.	325
7.4.- Isla en que trabaja el encuestado.	344

CAPÍTULO VIII:

ANÁLISIS DE LOS DATOS (2): CORRELACIONES DOBLES DE VARIABLES.

8.0.- Introducción.	347
8.1.- Relación de dependencia / independencia entre V1 (sexo de los encuestados) y otras variables, desde V14 hasta V46.	348
8.1.1.- Comentario.	363
8.2.- Relación de dependencia / independencia entre V2 (edad de los encuestados) y otras variables, desde V14 hasta V46.	366
8.2.1.- Comentario.	385
8.3.- Relación de dependencia / independencia entre V3 (plan de estudios del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	389
8.3.1.- Comentario.	404
8.4.- Relación de dependencia / independencia entre V4 (especialidad del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	406
8.4.1.- Comentario.	416
8.5.- Relación de dependencia / independencia entre V5 (otros estudios del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	417
8.5.1.- Comentario.	421
8.6.- Relación de dependencia / independencia entre V6 (situación administrativa del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	422
8.6.1.- Comentario.	427
8.7.- Relación de dependencia / independencia entre V7 (Ciclo o Etapa en que trabaja el encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	428
8.7.1.- Comentario.	433
8.8.- Relación de dependencia / independencia entre V8 (Área que imparte en la 2ª Etapa el encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	434
8.8.1.- Comentario.	440
8.9.- Relación de dependencia / independencia entre V9 (años de docencia del encuestado) y otras variables,	

desde V14 hasta V46.	444
8.9.1.- Comentario.	453
8.10.- Relación de dependencia / independencia entre V10 (localización del centro del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	455
8.10.1.- Comentario.	460
8.11.- Relación de dependencia / independencia entre V13 (tipo de centro del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	461
8.11.1.- Comentario.	467
8.12.- Relación de dependencia / independencia entre V47 (isla de trabajo del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.	468
8.12.1.- Comentario.	473
8.13.- Relación de dependencia / independencia entre V21 (valoración del encuestado de su preparación personal para la tarea) y otras variables.	477
8.13.1.- Comentario.	487

CAPÍTULO IX:

ANÁLISIS DE LOS DATOS (3): CORRELACIONES TRIPLES DE VARIABLES

9.0.- Introducción.	491
9.1. Relación de dependencia / independencia de las variables 2 y 3 (edad y plan de magisterio, respectivamente), con otras variables.	492
9.1.1.- Comentario.	504
9.2.- Relación de dependencia / independencia de las variables 14 y 15 (Centro educativo en línea de renovación pedagógica y actividades que están en esa línea), con otras variables.	506

9.2.1.- Comentario.	516
9.3.- Relación de dependencia / independencia de las variables 1 y 9 (sexo y años de docencia del encuestado), con las variables 19, 20 y 21 (aprecio, atracción y preparación personal para la tarea).	521
9.3.1.- Comentario.	526

CAPÍTULO X:

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL.

10.0.- Introducción.	531
10.1.- La experiencia como criterio de preparación.	532
10.2.- La educación no formal en la preparación del Maestro.	534
10.3.- La Educación para la Convivencia en la formación inicial y permanente.	536
10.4.- La degradación de la convivencia como razón para prepararse.	540
10.5.- Relativismo ético.	541

TERCERA PARTE: PROYECTO DE ACTUACIÓN

CAPÍTULO XI: *REVISIÓN PREVIA.*

11.0.- Introducción.	549
11.1.- Panorama de la educación para la convivencia en Canarias.	553
11.1 .1.- La Educación para la Convivencia en la formación inicial del profesorado de Canarias.	554

11.1.2.- La Educación para la Convivencia en la formación permanente del profesorado en Canarias.	558
11.2.- Educar para la convivencia en la escuela.	567
11.2.1.- Lo que NO entendemos por educar para la convivencia.	569
11.2.2.- Educar para la convivencia en las distintas perspectivas educativas.	572
11.2.3.- Nuestra propia comprensión de ‘Educar para la Convivencia’.	578
11.3.- Dificultades a superar en las condiciones actuales para hacer viables nuestras propuestas.	581

CAPÍTULO XII :

PAUTAS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE ACTUACIÓN

12.0.- Introducción.	587
12.1.- Objetivos	589
12.1.1.- Objetivos a conseguir con los escolares de Educación Infantil y Educación Primaria.	589
12.1.2. - Objetivos a conseguir en la formación del profesorado.	594
12.2.- Modelo de formación del profesorado.	598
12.3.- Contenidos del proyecto.	601
12.3.1.- Contenidos a trabajar en la formación inicial.	602
12.3.1.1.- Cómo trabajar estos contenidos en la situación actual.	605
12.3.1.2.- Actividades, metodología y recursos.	606
12.3.2.- Contenidos a trabajar en la formación permanente.	608
12.3.2.1.- Cómo trabajar estos contenidos en la situación actual de Canarias.	609
12.3.2.2.- Actividades, metodología y recursos.	610
12.3.3.- Programa de trabajo en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.	611

12.3.2.1.- Cómo trabajar estos contenidos en la actual situación curricular.	613
12.3.2.2.- Actividades, metodología y recursos.	614
12.4.- Evaluación del proyecto.	614
12.4.1.- Resultados de la experimentación del programa.	615
<i>CAPÍTULO XIII: CONCLUSIONES GENERALES</i>	621
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	633

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. Fines y objetivos de este trabajo.

Una de las razones por las que se inicia una investigación es porque ese trabajo concreto entra dentro de los objetivos y planes de actuación del Departamento universitario en el que trabaja el investigador. Por su parte, el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, recuerda que "el Gobierno y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro". En ese marco se sitúa el presente trabajo: entra dentro de las líneas de investigación del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de La Laguna, y responde a su tarea de aportar, desde sus planes de trabajo, un aspecto más a la calidad del título de Maestro.

El Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de dicho Departamento presentó al nuevo plan de estudios tres materias con una característica que les une: la enseñanza de la transversalidad. La Didáctica de la Educación Medioambiental, la Didáctica de la Educación Sexual y la Didáctica de la Educación para la Convivencia son, desde entonces, trabajadas en las aulas para la formación inicial del profesorado; iniciaron su andadura en la Escuela de Magisterio, ahora integrada en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Las tres materias han estado unidas al Área, pero especialmente el estudio e interés por el Medio y la enseñanza de los contenidos cívico-sociales.

El objetivo del Departamento al integrar estas tres materias en el último plan de estudios fue aportar unos datos necesarios al perfil del

maestro que exige la actual Reforma educativa. Nosotros hemos hecho nuestro este objetivo, como primera meta o fin, por las razones apuntadas: por ser una propuesta y una línea de actuación del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de La Laguna, que entiende la didáctica de la educación para la convivencia como un estudio útil a la formación del maestro.

El Departamento en que nace este trabajo es un Departamento de Didácticas. Esa ha sido nuestra segunda meta: hemos situado la educación para la convivencia en un marco teórico, hemos pulsado la opinión del profesorado sobre la realidad escolar del tema... Y desde ambos enfoques encontramos una situación poco halagüeña. Pero aquí no se podía quedar la investigación de un Departamento de Didácticas: era preciso encontrar respuestas, por modestas que fueran, a esa situación. Por eso, nos marcamos esta segunda meta para nuestro trabajo, que fuera una investigación desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por ser esta Área la que tradicionalmente ha estado vinculada con estas enseñanzas.

Las Ciencias Sociales se consideran hoy como un conjunto interrelacionado de ciencias afines que intentan dar respuestas acerca del hombre y su entorno y que educan ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones, "que puedan tomar decisiones responsables en el mundo que les ha tocado vivir, comprometiéndose con la defensa de los derechos humanos y acostumbrándose a respetar los pluralismos, a ser coherentes y ejercer un juicio crítico con el mundo de valores que haya interiorizado"¹.

¹ Martínez López, José Miguel: Los contenidos del área de Conocimiento del Medio, en García Ruiz, Antonio Luis (Coord.): Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. Aigüida. Sevilla, 1993. (Pág. 53).

En efecto, las Ciencias Sociales son "el conjunto de ciencias que, de forma sistemática, estudia el conocimiento de la sociedad y de los grupos humanos que la conforman, dentro de un planteamiento interdisciplinar y no en un planteamiento de yuxtaposición"²; es decir, que las Ciencias Sociales no consideran el estudio de los contenidos de unas disciplinas sumadas unas a otras, sino que abordan los problemas de la sociedad, en general, y del hombre, en particular, de una manera total, desde todos sus aspectos.

Así lo entendían, también, los Programas Renovados para el Ciclo superior que diseñó la Administración de la UCD y que no llegaron a ponerse en práctica, cuando en la introducción general al área de las Ciencias Sociales señalaba: "Paralelamente se hacía necesario un proceso de identificación del área de las Ciencias Sociales. Hasta ahora se la entendía como una suma, mejor o peor articulada, de Geografía, Historia y Educación Cívica. Entendemos que esto, con ser importante, no era suficiente; era necesario aplicar el principio de interdisciplinariedad entre las diferentes materias que integran las Ciencias Sociales y Humanas. Con este planteamiento hemos elaborado un sistema articulado, donde Geografía, Economía, Antropología, Historia, Educación Cívica, etcétera, están presentes a la hora de concebir y definir las Ciencias Sociales"³.

De ahí que las tres nuevas disciplinas que el Departamento presenta al nuevo plan de estudios, entre las que está la Didáctica de la educación

² Plata Suárez, Julián (1989): La formación humana en el marco de las Ciencias Sociales. Orientaciones para alumnos de Magisterio. Copicentro Xerach. S/C de Tenerife.

³ Programas Renovados para el Ciclo Superior (1982), página 93, editado por Escuela Española S.A. Madrid.

para la convivencia, se integran en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales por ser ésta el Área de conocimiento más afín.

Por estas razones, entendemos que el tema de nuestro estudio tiene su lugar propio, su marco de referencia, en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como el tercero de nuestros fines, insistimos en que el presente trabajo pretende servir a la formación del maestro, a la inicial y a la permanente, que no son dos sino una continuación de la otra. Estamos en un momento especialmente interesante en el mundo de la enseñanza: desde dentro, la Reforma está en el cenit de su implantación, el ámbito escolar vive en plena etapa de transformación; desde fuera, la sociedad se está sometiendo a unos cambios de todo tipo, tales que la escuela los vive y los tiene que atender.

Por una parte, entonces, era preciso estudiar desde nuestro ámbito de trabajo uno de los elementos de dicha Reforma que han suscitado las respuestas más variadas desde el punto de vista de la recepción de que han sido objeto y desde su inicial aplicación en las aulas; nos estamos refiriendo a los temas transversales, que tanta relación tienen con la convivencia diaria. Por otra parte, puesto que es cierto que la escuela es una caja de resonancia de lo que pasa fuera de ella y que ella misma educa para socializar, este trabajo, que pretende ser útil a la formación del Maestro, tenía que presentar a los profesionales de la enseñanza unas líneas de acción, aunque modestas, desde las que tengan alternativas para educar a los alumnos a convivir en esta sociedad en cambio.

Por último, otra de las metas del presente trabajo consiste en definir la educación para la convivencia como el eje transversal prioritario y

resum en de todos los demás. La escuela educa para eso, para convivir dentro y fuera; todas las áreas educan para la vida y si no, habría que reorientarlas; cada uno de los temas transversales tiene como objetivo la convivencia en una sociedad plural y democrática y, por lo tanto, constructiva, solidaria y tolerante. La convivencia es, hoy mismo, una de las necesidades más sentidas de la sociedad, como lo es para la escuela la urgencia de enseñar a convivir aquí y ahora.

Todos los fines o metas expuestos se sintetizan en los siguientes objetivos de investigación:

1.- Conocer la conceptualización teórico - práctica de estas enseñanzas propuestas como materias transversales en la nueva reforma.

2.- Comprobar el grado de formación y asimilación que de estas enseñanzas tiene el profesorado en activo o en disposición de acceder a un puesto de trabajo.

3.- Analizar y deducir las consecuencias que se derivan de la situación real estudiada.

4.- Proponer alternativas a la resolución del problema investigado.

2. La metodología que hemos seguido en este trabajo.

Cuando hablamos de la metodología utilizada para una investigación en un departamento universitario, como es el caso del Departamento de Didácticas Especiales y, en concreto, en el Área de Didáctica de las

Ciencias Sociales, no podemos estar refiriéndonos a otra que a aquella que utiliza el método científico ante el objeto de trabajo. Este método es un proceso que comienza en un sistema teórico del que se deducen unas hipótesis que hay que hacer operativas mediante la búsqueda, medida y manipulación de datos, con el objeto de contrastar empíricamente dichas hipótesis⁴.

El método científico tiene tres momentos nucleares (Vázquez Gómez, 1985): planteamiento del problema, construcción de un modelo que permita aproximarnos al objeto de estudio y contrastación del modelo. Desglosados estos tres núcleos, resultaría un método de trabajo (Johnston, 1985; Harwey, 1986) con las siguientes etapas:

a) Percepción del problema, planteando hipótesis de trabajo sobre las causas y la resolución del mismo.

b) Definición del problema de la forma más precisa posible, a partir de sus características, que hay que observar y medir con los instrumentos adecuados.

c) Obtención de nueva información acerca del problema desde el tratamiento estadístico de los datos obtenidos con los instrumentos utilizados.

d) Comprobación de las hipótesis de partida con el análisis de los nuevos datos aportados por el proceso estadístico.

⁴ Para el uso del método científico hemos seguido la obra de Justo Arenal, Delio del Rincón y Antonio Latore: Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Labor. Barcelona. La breve presentación del método que aquí hacemos se encuentra en el epígrafe 1.4. METODOLOGÍA CIENTÍFICA, páginas 17-20.

e) Generalización de la relación causa-efecto a otras situaciones, siempre y cuando en ellas concurren las mismas condiciones dadas en la situación - problema inicial. En el caso de que en esas circunstancias no se confirmara aquella generalización, el proceso comenzaría de nuevo.

En un trabajo de Didáctica como éste, los últimos momentos del método, después de contrastar la verificación de las hipótesis, los conforman la propuesta de soluciones alternativas para salir del problema, y la evaluación de dichas soluciones.

Nosotros hemos procedido, en primer lugar, a detectar el problema e intentar definirlo. El problema está en la diferencia entre lo que la Administración propone y lo que los Maestros hacen o pueden hacer.

A partir de aquí hemos emitido unas hipótesis de trabajo acerca del origen de dicho problema. Tales hipótesis las hemos sometido a verificación en un estudio empírico, analizando sus datos y extrayendo conclusiones de ese análisis.

Finalmente, con la modestia necesaria en estos casos, hemos trazado unas vías de solución, alguna de las cuales han sido experimentadas y evaluadas.

Este método científico se ha llevado a la práctica con técnicas de corte cuantitativo y cualitativo. Aunque no se hace "estudio de casos" hemos querido acercarnos a esta forma de trabajar en Ciencias de la Educación (técnicas cualitativas) elaborando y utilizando unos cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, donde el informante no se limita a elegir una opción sino que también declara el porqué de la opción elegida y explica su planteamiento personal.

Esto nos supuso tener que reconvertir toda esta inferencia cualitativa en cuantitativa para poder utilizar el programa estadístico seleccionado. Por tanto, en las técnicas de trabajo, hemos pretendido dar respuesta a los dos tipos de metodologías que están presentes en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Las Ciencias Sociales en las que la mayor parte de sus disciplinas utilizan técnicas cuantitativas ya que trabajan básicamente con resultados; y

- La Didáctica que, como Ciencia de la Educación, utiliza casi exclusivamente, en la actualidad, las técnicas cualitativas, porque se interesa más por los 'procesos'.

Aunque la intención fuera unir ambos campos en nuestra metodología, creemos que es difícil poder separarlos, de modo que no parece posible que se puedan dar trabajos exclusivamente cuantitativos ni trabajos únicamente cualitativos, ni que se pueda investigar sólo con 'resultados' ni con sólo 'procesos'. La simbiosis de ambas técnicas es la propuesta ideal sin que sea utópica.

3. Fuentes que hemos utilizado para nuestro trabajo.

Para la realización de este trabajo hemos utilizado cuatro tipos de fuentes:

* Fuentes de tipo bibliográfico.

* Fuentes de organismos oficiales.

* Fuentes secundarias.

* Fuentes propias.

3.1.- Fuentes de tipo bibliográfico.

La educación para la convivencia no es un tema nuevo, pero las circunstancias sociales y escolares por un lado, y la actual Reforma Educativa, por otro, han dado como resultado que el tema o los aspectos por los que asoma a la actualidad escolar - léase Transversales - se haya puesto de moda en la literatura educativa. Sin embargo, no hemos encontrado tal abundancia en los libros sino en las revistas, hecho que interpretamos en una doble dirección:

- Una sería que no ha habido tiempo más que para resaltar la importancia de la novedad que supone la entrada de estos temas en el currículo o para definir teóricamente su metodología o proponer ejemplos.

- La otra, va en la línea de que unos contenidos transversales tan diversificados no pueden dar para más.

A sí, encontramos algún libro que recopila los estudios diversos de diferentes autores, como es el caso de la obra de Dolors Busquets, Manuel Cainzos, Teresa Fernández, Aurora Leal, Monserrat Moreno y Genoveva Sastre, titulada Los temas transversales, y editada en Aula XXI de Santillana, en 1993. La utilizamos como fuente porque fue uno de los primeros libros publicados sobre la materia y nos ayudó en la reflexión sobre el objeto de nuestro estudio.

Hemos observado que este asunto ha sido tomado con mucho entusiasmo, casi como suyo, por escritores que trabajan en el ámbito de la Ética y, desde esa perspectiva, han elaborado y editado algunos libros que

también trabajan todos los transversales, acompañando una primera reflexión teórica general con bloques de actividades para el aula. Así se presenta la obra de Pedro Ortega, Ramón Mínguez y Ramón Gil: Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela, editado por Nau Llibres, en 1994. También considero este libro una fuente porque en él he visto una manera de comprender la convivencia y una forma de trabajarla en la escuela.

La obra de María Victoria Reyzábal y Ana Isabel Sanz: Los ejes transversales, aprendizajes para la vida, editado por Escuela Española, en 1995, se mueve, al comienzo, en la misma dirección que los anteriores, es decir, con un estudio teórico. Pero se diferencia de los trabajos anteriormente citados en la oferta de modelos o sugerencias para situar cada uno de los temas transversales en el Proyecto Educativo de Centro o en el Proyecto Curricular de Etapa. Diseña líneas de actuación para el aula. Y concluye, en el último capítulo, con una novedosa propuesta: la Lengua y la Literatura pueden considerarse como "punto de encuentro para la enseñanza transversal".

Desde otra perspectiva, hemos considerado como fuente para nuestro trabajo la 'pequeña gran' obra de Kika Gutiérrez-Moyano Zimmernann, Aprendo a relacionarme, editado por Promolibro, en 1992. En un relato singular, plagado de dibujos y ejemplos, enseña a los niños a ser felices conviviendo.

Dos obras editadas por Narcea nos han sido muy útiles por su recopilación de técnicas pensadas para el aula, estudiadas por edades, para pequeños, medianos y grandes grupos. Estas dos obras son la de M^a Teresa Gómez Masdevall, Victoria Miri Costa y M^a Gracia Serrats i Paretas: Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima

favorable en la clase (he usado la edición de 1995; la primera es de 1991), y la de Llorenç Carreras, Pilar Eijo, Assumpció Estany, M^a Teresa Gómez, Ricard Guich, Victòria Mir, Felipa Ojeda, Teia Planas y M^a Gràcia Serrats: *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*, editado en 1995. Pensamos que las técnicas ya diseñadas y experimentadas ahorran muchísimo tiempo: sólo hay que estudiarlas y adaptarlas, si fuera preciso, al grupo con el que trabajamos.

Hemos creído encontrar la fundamentación de nuestra propuesta de acción en la excepcional síntesis de tanta experimentación en el campo educativo como la que aporta el psicólogo americano Daniel Goleman en su *Inteligencia emocional*, editado por Kairós en 1996.

Finalmente, el libro de Antonio Bolívar Botía: *La evaluación de valores y actitudes*, editado por Anaya, en 1995, nos ha sido útil para la reflexión sobre este momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la convivencia entre los niños no sea evaluable al modo como lo son las áreas, sí necesitan algún tipo de evaluación.

Sin contar con los documentos oficiales, dos libros me sirvieron fundamentalmente para situar la legislación educativa, tanto la escolar como la de Magisterio. Estos libros son los de Manuel Puelles Benítez : *Educación e ideología en la España contemporánea*, editado por Labor en 1980, y el de Germán Santamaría - Isidro Rojo: *Lo que hay que saber sobre la Logse*, publicado por Editorial La Muralla en 1991.

Como ya se ha dicho anteriormente, donde hemos encontrado la auténtica palestra de exposición, discusión, propuestas y evaluación del proceso de los temas transversales ha sido en las revistas.

Entre tantos artículos encontrados sobre el tema, citamos los publicados en Cuadernos de Pedagogía, en números muy diversos, algunos de ellos monográficos. Los trabajos han sido teóricos o prácticos, sobre los tres tipos de contenidos, juntos o por separado, y firmados por distintos autores.

Varios artículos sobre el tema los hemos encontrado en la revista Aula de innovación educativa; otros trabajos han aparecido en los números que sobre los temas transversales ha publicado la editorial Santillana del concurso Experiencias Escolares. Muchos otros artículos hemos leído en otras revistas - algunos monográficos - como Revista Complutense de educación, Cultura y Educación, Mujeres (del Instituto de la Mujer), la Revista de Educación (de la ULL), o el periódico semanal Comunidad Escolar.

3.2.- Fuentes de organismos oficiales

Las fuentes de organismos oficiales que hemos utilizado las enumeramos a continuación:

Del Ministerio de Educación y Ciencia. Servicio de Publicaciones:

- Colección Legislativa de Educación y Ciencia. 1940-1975/
1975-1990.

- Historia de la Educación en España. Textos y Documentos.

- Boletín Oficial del Estado.

- La revista mensual del MEC Vida escolar.

De la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias:

- Los textos de los Programas y orientaciones del Ciclo Inicial de la EGB en Canarias; la Guía Didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias; los D.C.B. de Educación Infantil, de Educación Primaria, de la E.S.O. y de Bachillerato.

- La legislación aparecida en el B.O.C., o Boletín Oficial de Canarias.

- Y los Materiales para la Reforma del MEC, pero publicados por esta Consejería del Gobierno Autónomo.

3.3.- Fuentes secundarias

Precisamente en el momento actual en el que se mueve nuestro tema de estudio, cuando los transversales buscan un "puesto fijo" en el ámbito escolar - si se me permite la expresión tomándola prestada de la actualidad laboral -, no

se puede decir que estas fuentes que aquí llamamos 'secundarias' sean poco importantes.

Como las define Antonio Álvarez, son "aquellas que nos han servido casi siempre para completar, más que para desvelar, aspectos parciales de la investigación"⁵.

En este tipo de fuentes situamos la visión cotidiana que sobre el tema de nuestra investigación ha dado la prensa, especialmente de los tres diarios nacionales que citamos a continuación, a los que hemos seguido en este asunto durante los cuatro años que ha durado este trabajo:

- El suplemento Educación del diario El País, de los martes.
- El ABC de la educación, también de los martes.
- El suplemento Campus del diario El Mundo, los miércoles.

Aunque con informaciones muy esporádicas, también hemos estado atentos a los datos e informes que han aparecido en la prensa diaria insular y regional.

3.4.- Fuentes propias

Aunque la redacción del epígrafe resulte pretenciosa, situamos en este apartado las dos fuentes principales para el estudio experimental (segunda parte de este trabajo). En primer lugar, el cuestionario utilizado, tanto en su versión completa para los maestros en activo, como en la forma reducida para los alumnos de tercer curso en todas las especialidades.

El cuestionario, tanto en una como en otra versión, fue dirigido técnicamente por el profesor de la especialidad D. Luis Antonio Feliciano

⁵Álvarez Alonso, Antonio (1983): Agricultura y turismo en el Valle de la Orotava. Un modelo de articulación. Tesis doctoral (inédita). Universidad de La Laguna (págs. 1-32).

García, del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, de esta Universidad.

Así mismo, cuento como fuente propia la voluminosa cantidad de datos informatizados resultantes del laborioso trabajo del vaciado y procesamiento de las respuestas al cuestionario. También aquí, reconocemos la dirección técnica del profesor D. José Juan Cáceres Hernández, del Departamento de Economía Aplicada, de esta Universidad.

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN
DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN EL
MARCO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

1.0.- Introducción

Después de exponer los orígenes, fines y objetivos de este trabajo, además de la metodología empleada en él, nos parece de particular interés precisar el marco conceptual de referencia en el que situamos nuestro estudio. Creemos que debemos hacer esa exposición ahora, antes de iniciar el desarrollo de la investigación, porque es notorio que el marco conceptual de referencia genera una interpretación particular de la realidad estudiada¹.

Kuhn (1970) defiende que los paradigmas estructuran de tal manera las observaciones, que éstas se realizan siempre a la luz de los conceptos y de las teorías que engloba el paradigma propuesto. Así lo señalan, también, Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988): los paradigmas están configurados

¹ Para la estructuración de este capítulo hemos utilizado de modelos, los que aparecen en cinco trabajos que ya han elaborado, desde diversas perspectivas los problemas de la epistemología y de los paradigmas de las Ciencias Sociales. Estos trabajos son: 1) Ruiz García, A. L. (1991): Proyecto Docente para el acceso a Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales de Escuela Universitaria. Universidad de Granada. 2) Plata Suárez, J. (1992): Proyecto Docente para el acceso a Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales de Escuela Universitaria. Universidad de La Laguna. 3) Marrón Gaite, M^a. J. (1992): Proyecto Docente para el acceso a Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales de Escuela Universitaria. Universidad Complutense. 4) Gil Saura, E. (1993): Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Existe una reseña de esta tesis en la Revista Didáctica de las Ciencias (experimentales y sociales), editada por el Departamento del mismo nombre de la Universidad de Valencia. 5) Martín Galán, F. (1996): Proyecto Docente del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales para Titular de Escuela Universitaria. Universidad de La Laguna.

por todo un complejo de creencias, valores y supuestos previos. Estos nunca se explicitan en las teorías producidas por la investigación, pero están ahí; estructuran las observaciones de los investigadores e informan las teorizaciones ulteriores.

La opción por un determinado modelo teórico supone elegir una forma de representar nuestro campo de acción posible en el mundo (Fourez, 1994). En el caso de un trabajo que se realiza en Ciencias Sociales, los distintos enfoques desde los que se puede desarrollar, dependen de presupuestos que ya se tienen asumidos acerca de la naturaleza del objeto de estudio. De ahí que entendamos imprescindible desvelar dichos presupuestos.

1.1.-Consideraciones sobre la epistemología de las Ciencias Sociales.

El primer elemento del marco conceptual en el que nos situamos y que queremos explicitar, es el de la epistemología de las Ciencias Sociales. Comenzando por la expresión, en el transcurso de su corta historia, el concepto de Ciencias Sociales ha tenido diversas acepciones, de entre las que podemos aceptar la que las define como aquellas que, desde diversos puntos de vista, estudian los fenómenos derivados de la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio en que vive.

A lo largo del siglo XX, un conjunto de expresiones hacen referencia a aquellas disciplinas que tienen como objeto de estudio al hombre en sociedad: Ciencias Sociales, Estudios Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias del Hombre, Ciencias Culturales, Humanidades...

Un doble enfoque del mismo objeto de estudio parece ser el que distingue a todas estas denominaciones en dos grupos (J.C. Corral, 1973): por un lado, la exploración y análisis de los hechos sociales objetivos y, por otro, el estudio de la producción intelectual del hombre, como el Arte, la Literatura, la Filosofía... Así distingue la UNESCO: "Las Ciencias Sociales estudian y analizan los hechos objetivos de la sociedad, mientras que las Ciencias Humanas analizan los productos elaborados por la investigación humana y, por tanto, son más subjetivas"².

1.1.1.-Las Ciencias Sociales: orígenes y contenido.

Aunque la expresión 'Ciencias Sociales' apareció en el siglo pasado con la obra de Augusto Comte, la denominación de estos saberes no entró en el ámbito educativo español hasta la Ley General de Educación de 1970.

Es sabido que a Comte,³ corresponde la primera delimitación del objeto de las Ciencias Sociales, afirmando el carácter positivo de las mismas y separándolas de la moral y la metafísica. Comte pensaba que el método de las ciencias físico - naturales podía usarse, también, en las Ciencias Sociales, es decir, la observación, la experimentación y la comparación. Esta visión de Comte es hoy una matizada realidad: "Las Ciencias Sociales son comparables a las Ciencias de la Naturaleza por las

² UNESCO (1981): Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales. Tecnos, Madrid.

³ Comte, cit. Grawitz, M. (1975): Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales. Hispanoeuropea, Barcelona.

técnicas que utilizan y el rigor de la actitud intelectual que exigen. Pero se acercan también a la Filosofía por los valores que ponen de relieve”⁴.

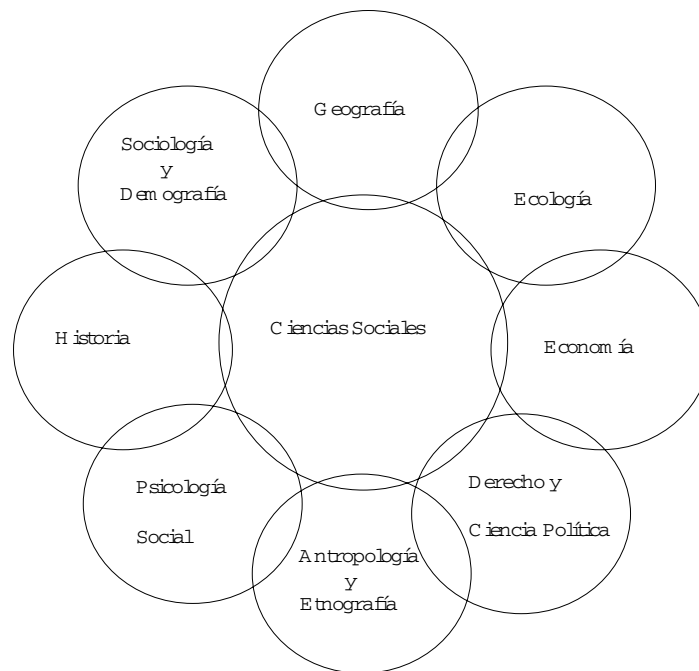
¿Qué disciplinas integran el concepto? Así como no existe un concepto unitario de Ciencias Sociales, tampoco existe acuerdo sobre las disciplinas que se integran bajo esa denominación. Precisamente, la amplitud y ambigüedad del concepto de Ciencias Sociales, viene dada por la diversidad de esquemas y estructuras que engloba. A pesar de los esfuerzos por teorizar sobre una sola ciencia social, ésta se ha desmembrado en disciplinas particulares, cada vez más numerosas, fenómeno que, como queda dicho, es fruto de la complejidad de los hechos sociales y de la diversidad de técnicas empleadas para observarlos, que exigen una especialización. Aunque se ha planteado la necesidad de recomponer la unidad, desde una perspectiva actual y en un plano teórico, este deseo no deja de ser una utopía, pues nadie pretende hoy conocer más de una disciplina en su totalidad.

Sin embargo, al menos en el plano educativo, parece que la fuerza de la conexión entre los distintos elementos de la vida social hace posible que se vislumbre la superación de la fragmentación de las Ciencias Sociales, y se hable de interdisciplinariedad, con el objeto de poder contemplar la realidad del hombre y su medio (natural, social y cultural) desde una perspectiva más amplia. La finalidad de esta perspectiva es la comprensión de los problemas en su complejidad, con el objeto de buscar algunas soluciones.

Admitiendo que las Ciencias Sociales forman un sistema en el que todos los saberes están relacionados y vinculados lógicamente y sistemáticamente, reconociendo las diferencias existentes entre las distintas

⁴ Ibídem, vol. 2, pág. 46.

ciencias pero creando un nuevo enfoque global, podríamos presentar el siguiente esquema abierto a nuevas disciplinas:



LAS CIENCIAS SOCIALES INTERRELACIONADAS

1.1.2.- Consideración de las Ciencias Sociales como ciencias.

La consideración epistemológica de las Ciencias Sociales trae dos cuestiones añadidas a las anteriores que debe dilucidar: su consideración como ciencias y la delimitación de su campo de estudio.

a) Los que se acercan a las Ciencias Sociales desde la perspectiva de las Ciencias Naturales, pueden tener la sensación de rechazo ante la percepción de cierta oscuridad en el lenguaje, y pobreza e inexactitud en las ideas; con frecuencia, creen detectar la pretensión de considerar como investigación científica lo que sólo es búsqueda y análisis de datos sin

importancia, además de que se presenta como teoría científica lo que, piensan, no es más que una doctrina imprecisa (Bunge, 1981).

De ahí que algunas teorías del conocimiento niegan la categoría de ciencia a aquellos discursos cuyo objeto de estudio es el hombre, desde cualquier perspectiva, a causa de su carácter irrepetible e inabarcable. Sólo serán ciencias aquellas que estudian el universo fuera del hombre, porque solamente ellas caracterizan su conocimiento como objetivo, fáctico, racional, contrastable, sistemático, metódico, comunicable y analítico. Algunos, incluso, tachan a las Ciencias Sociales como pseudociencias, generadoras de error y falsedad, orientadas a constituir engaños e ilusiones; son construcciones ideológicas que se revisten exteriormente del ropaje de las Ciencias Físico - Naturales⁵.

A esta exclusión contestan desde el lado de las Ciencias Sociales diciendo que "aunque las ciencias humanas no corresponden a lo que se entendía recientemente como ciencia, no son, sin embargo, literatura. Una ciencia se define de antemano por una problemática propia y el campo específico que cubre. Naturalmente, esto no excluye que se importen conceptos unas de otras, y que se establezcan comunicaciones.. , y esto es lo que sucede en las Ciencias Sociales"⁶.

Y añaden el argumento: "Son ciencias todas las disciplinas que se puedan definir como conjunto de conocimientos y de investigaciones, tienen su grado de unidad y generalidad, y son susceptibles de conducir

⁵ Palop Jonquieres, P. (1983): "Epistemología de las Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación" en Estudios sobre Epistemología y Pedagogía. Añaya, Madrid.

⁶ HOLLIER, D (1973): Panorama des Sciences Humaines. Galimard, París.

hacia conclusiones objetivas y concordantes, descubriéndose gradualmente y conformándose por métodos de verificación”⁷.

En el extremo opuesto estarían los que opinan que las verdaderas ciencias y las únicas ciencias verdaderamente importantes son las humanas, por ser el hombre, en el conjunto de la naturaleza, el ser importante que hace experiencia acerca de su medio ambiente. Su autoconocimiento se convierte en la más alta forma de sabiduría; mientras que el conocimiento del mundo exterior a él aparecería bien como ilusorio y engañoso, bien como no interesante y monótono⁸.

Hay quienes consideran que las Ciencias Sociales no se diferencian esencialmente de las Ciencias Naturales. El universo, dicen, es uno y puede ser estudiado con el mismo espíritu científico desde cualquiera de los elementos que lo componen. Espíritu y materia, hombre y naturaleza, no son más que aspectos de una misma e idéntica realidad. Representantes de este pensamiento son la sociología positivista de Comte, la Epistemología Genética de Piaget y la Teoría General de Sistemas de L. von Bertalanffy.

Otros, por el contrario, defienden que las Ciencias Sociales no son homologables con las Ciencias Naturales, porque requieren una metodología propia para el tratamiento de su objeto de estudio tan distinto e irreductible al de las Ciencias Naturales. Tal objeto de estudio - las actividades espirituales del hombre o los resultados de esas actividades - confieren a las Ciencias Sociales y Humanas su propia identidad y ‘dignidad’. Representan esta corriente Dilthey, Rickert, Windelband y Cassirer.

⁷ González, A. (1980): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Narcea. Madrid.

⁸ Palop, P.: *o.c.*

En el campo docente existen tres tendencias respecto a los contenidos de las Ciencias Sociales:

1 - Las que consideran 'verdaderos' contenidos de las Ciencias Sociales aquellos que pueden aportar la Historia, la Geografía - Historia y, algunos, la Antropología Cultural. Representan esta corriente Teresa Pérez Picazo, Francisco Álvarez Marques y Ángel González Hernández⁹

2 - Las que consideran como criterio de inclusión el volumen de los estudios realizados y las consiguientes aportaciones a la didáctica escolar. En tal caso el núcleo de las Ciencias Sociales estaría conformado por la Geografía y la Historia. Siguen esta línea el MEC y Monserrat Casas i Villalta¹⁰.

3 - Finalmente, las que defienden un planteamiento interdisciplinar de los contenidos de las Ciencias Sociales. Esta comprensión de los contenidos la presenta Carme Llopis con la metodología constructivista¹¹.

b) Relacionado con el problema de la consideración de las Ciencias Sociales como ciencia, está el del acotamiento de su campo específico de estudios.

⁹ Pérez Picazo, T. (1974): Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Santiago Rodríguez, S.A. Burgos; pág. 9. Álvarez Marques, F. (1983): La Geografía activa en la escuela. Escuela española, Madrid. Pág. 8-10. González Hernández, A. (1980): Didáctica de las Ciencias Sociales. CEAC, Barcelona. Pág. 6.

¹⁰ MEC (1981): Estudios y experiencias didácticas. Servicio de Publicaciones. Serie EGB, nº 6. Pág. 11. Casas, M. (1985): "Reflexiones sobre las Ciencias Sociales en la EGB." en Apuntes de Educación, Añaya. Nº 18, julio - septiembre.

¹¹ Llopis, C. (1996): Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria. Narcea, Madrid.

Como queda dicho, las Ciencias Sociales tienen su campo de estudio en la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio en que vive. El texto, antes citado, de la UNESCO, se refería a este campo de estudio como "los hechos objetivos de la sociedad". A pesar de esta declaración tan reciente, Karl Marx aportó a las Ciencias Sociales la conciencia crítica del carácter relativo y evolutivo de los fenómenos sociales, de tal forma que la naturaleza del hombre es resultado de la historia y varía como la historia misma.

Con esa precisión, se sigue hablando hoy de la 'realidad social' como el campo de estudio propio de las Ciencias Sociales, entendiendo que ya no se trata sólo de acumular conocimientos o defender teorías sino que parte de ese objeto propio consiste en "aportar soluciones a los problemas que existen para construir una realidad más humana, justa y solidaria"¹².

En síntesis, habría que señalar que el campo propio de las Ciencias Sociales tiene una doble dimensión: el estudio de la realidad social y su significación, y la finalidad de esa investigación, crear nuevas soluciones para los nuevos problemas. Conocer, por un lado, los fenómenos actuales y su significación para poder tener de ellos una visión más exacta y poder, así, interpretarlos críticamente, lo que se consigue a base de un conocimiento profundo de la estructura y de los rasgos del medio en el que el hombre vive (Ayala, F., 1976). Pero, también, orientar dichos conocimientos a la transformación de la realidad social.

Muchos investigadores en este campo se han replanteado la finalidad de su trabajo (Llopis, C., 1996) evolucionando desde planteamientos que solamente verificaban hipótesis, hacia estudios más prácticos, que detectan

¹² Llopis, C.: o.c. págs. 12-13.

los problemas, analizan sus causas y aportan soluciones, aunque parciales, pero viables.

De ahí que, cuando pasamos del campo de la investigación al de la enseñanza, entre los posibles ejes para estructurar programas interdisciplinarios entre los distintos saberes que conforman las Ciencias Sociales, se propongan no sólo los problemas del entorno sino los temas transversales. Es decir, que el objetivo de los 'transversales' se vislumbra, desde algunas instancias, como enfoque que vertebró los distintos ángulos de conocimiento social, porque la preocupación práctica es parte del campo propio de estudio de las Ciencias Sociales y, por tanto, también de su enseñanza.

1.2.- La educación para la convivencia como parte de las Ciencias Sociales.

Si, como acabamos de señalar, los especialistas en la enseñanza de las Ciencias Sociales proponen a los temas transversales como un posible enfoque estructurador de programas interdisciplinarios en Ciencias Sociales, la convivencia y, en concreto, educar para una convivencia satisfactoria, podría ser el eje que aglutinara las diversas perspectivas de los saberes que conforman esta materia, porque - como pretendemos probar en este trabajo - la convivencia es la razón de ser de los que comenzarán llamándose contenidos cívico sociales y, en la presente reforma educativa, temas transversales.

Lo que se dice para el ámbito educativo tiene su origen en el plano superior que es la epistemología de las Ciencias Sociales, precisamente, en el acotamiento de su campo específico de estudio que, como queda dicho,

no es una acumulación de saberes determinados procedentes de distintas disciplinas, sino también el sentido que se da a esos conocimientos, por cuanto intentan aportar soluciones, limitadas pero viables, a los problemas del hombre en el mundo actual.

Pues bien, aunque pueda parecer pretencioso decirlo desde la posición de la investigación que aquí se inicia, la convivencia del hombre con su medio humano y físico, está en el origen de muchos de esos problemas que entran en el campo de estudio propio de las Ciencias Sociales desde sus distintos enfoques. No es ésta una cuestión baladí porque lo que está en juego es la relación del hombre con su entorno: "Está surgiendo una nueva visión del mundo, un mundo en el cual el todo es más que la suma de las partes, un mundo en el que nada existe si no está interrelacionado, un mundo que valora tanto las diferencias como las semejanzas, un mundo en que lo emocional y lo espiritual es tan real e importante como lo racional, un mundo en el que no controlamos la naturaleza, sino que estamos arraigados en ella. Esta nueva visión del mundo nos motiva interiormente y despierta nuevas posibilidades"¹³ ."

Es importante situarse en esta nueva cosmovisión desde la que las Ciencias Sociales no sólo pueden equipararse a las Ciencias de la Naturaleza por las técnicas que utilizan y el rigor intelectual que exigen, sino por los valores que ponen de relieve el sentido de tales esfuerzos: "Las Ciencias Sociales, (...) en efecto, inducen a un verdadero humanismo, no verbal o intelectual, sino real y vivido"¹⁴ .

1.3.- Paradigmas contemporáneos en Ciencias Sociales.

¹³ Greig, S. y otros (1991): Los derechos de la tierra. ADENA, Cruz Roja, Popular. Madrid.

¹⁴ Grawitz, M.: O. c., vol. 2, pág. 46.

Una de las claves de la historia de la investigación científica está en los cambios de paradigma, que podemos definir como un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo "compartida" por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada (Alvira, 1982). Los paradigmas valen mientras ofrecen respuestas a los problemas que la ciencia se plantea. Cuando no pueden responder adecuadamente a esos problemas entonces es necesaria la construcción de un nuevo paradigma que venga a suplir las limitaciones del anterior.

Con varios autores (Bredo y Feimberg, 1982; Koetting, 1984; Popkewitz, 1984; Soltis, 1984; Lincoln y Guba, 1985; Morin 1985; De Miguel, 1988; y otros), podemos decir que en el campo de la didáctica, como en el conjunto de las Ciencias Sociales, existen tres paradigmas, o esquemas teóricos, o vías de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado como marcos generales de referencia de la investigación, superando la dicotomía tradicional planteada entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo¹⁵:

1 - El paradigma empírico - analítico, con otros nombres llamado también cuantitativo o racionalista, que se deriva del positivismo de Comte, Mill, Durkheim y Popper.

2 - El paradigma interpretativo, que también es conocido como cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, que nace como alternativa al positivismo con Dilthey, R ickert, Schutz y Weber.

¹⁵ Además de las fuentes indicadas en la nota 1, para este epígrafe hemos seguido la obra de Amal, Del Rincón y Latorre (1992): Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Labor, Barcelona. Págs. 38 - 43.

3 - El paradigma sociocrítico, que se apoya en la escuela de Franckfurt (Horkheimer, Adorno), en el neomarxismo (Apple, Giroux), en la teoría crítica social de Habermas y en los trabajos de Freire y Carr y Kemmis.

1.3.1.- El paradigma empírico analítico.

Este es el paradigma positivista y su enfoque se configura a partir de estos supuestos interrelacionados:

1- La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.

2 - Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos.

3 - El mundo social existe como un sistema de variables. Estas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones.

4 - La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables.

5 - La importancia de la estadística como instrumento de análisis e interpretación de datos.

Desde estos planteamientos, el proceso de enseñanza - aprendizaje puede ser sometido a análisis y sujeto a la formulación de teorías que deben ser verificadas o rechazadas, actividades que, con relación a los sujetos de

la investigación, han de ser independientes, neutrales y libres de valores; dicha investigación puede ser traducida a procesos técnicos capaces de orientar eficazmente la acción ulterior.

El interés del paradigma empírico analítico se centra en explicar, controlar y predecir el proceso de enseñanza - aprendizaje, con el consiguiente peligro de reduccionismo porque, aunque cumple con el requisito del rigor metodológico, elude el tratamiento de variables tan importantes en educación como la realidad humana o la política ideológica subyacente a la realidad educativa.

1.3.2.- El paradigma interpretativo.

En este enfoque, la realidad social no tiene un carácter objetivo sino que es inseparable de los propios sujetos participantes y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, etc., y de cómo cada sujeto percibe la realidad y su propia acción. En la acción social no existe objetividad sino intercambio de subjetividades.

Los supuestos de este paradigma son:

1 - Trabaja con una teoría descriptiva 'neutral' respecto de los fenómenos sociales.

2 - La teoría es solamente contemplativa, no se considera activadora de la transformación social; únicamente intenta revelar las reglas y supuestos en función de los cuales actúan los individuos, iluminándolos sobre el significado de sus acciones.

3 - No rechaza las exigencias formales de las ciencias empíricas. La lógica formal sigue siendo importante, aunque la base estadística no es imprescindible.

4 - La investigación es ahistórica, sólo se interesa por 'lo que es' y no 'por qué es' ni por 'cómo debe ser'.

En definitiva, el paradigma interpretativo sustituye el interés científico de explicación, predicción y control del proceso educativo propio del enfoque positivista, por el de comprensión, significado y acción de los fenómenos que ocurren en dicho ámbito.

1.3.3.- El paradigma sociocrítico.

Según Popkewitz¹⁶ el paradigma crítico de las Ciencias Sociales intenta comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental, así como responder a los problemas causados por dichas transformaciones. Sus principios son:

- 1 - Conocer y comprender la realidad como praxis.
- 2 - Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- 3 - Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- 4 - Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

El paradigma sociocrítico cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y, por tanto, de la investigación, a la vez que propone la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa.

En el mundo educativo, este enfoque, a diferencia de los anteriores, orienta la investigación hacia la práctica educativa y no a la ampliación del bagaje de

¹⁶ Popkewitz, T (1988): Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Mondadori, Madrid.

conocimientos existentes. La investigación, en este paradigma, se diseña, se desarrolla y se publica con el propósito de aportar información para la toma de decisiones en el ámbito educativo tanto a nivel político como a nivel de la práctica escolar (Nisbet, 1988).

Lo distintivo en la investigación realizada desde esta perspectiva es su pretensión de aportar soluciones a los problemas de la enseñanza, después de describir las situaciones en su complejidad en orden a una mejor comprensión del problema, y de establecer marcos conceptuales que posibiliten una toma de decisiones correcta. De modo que este paradigma no se distingue por su metodología ni por el tema de estudio, sino por el propósito para el que se diseña.

1.4.- Marco conceptual en el que se fundamenta nuestra investigación.

a) Si, como queda dicho, los paradigmas estructuran las observaciones efectuadas sobre la realidad educativa, esas observaciones se realizarán siempre a la luz de los conceptos y teorías propias del paradigma en cuestión, el cual, a su vez, está informado por un complejo de creencias, valores y supuestos previos.

Por otra parte, en investigación educativa, el criterio de eficacia presupone una limitación moral: no interesa tanto la forma más eficaz de enseñar algo, cuanto el conocimiento de lo que se está enseñando y por qué.

Por todo ello, aunque no podemos estar de acuerdo con las nociones positivistas de conocimiento, objetividad y verdad de la ciencia, nuestro trabajo participa parcialmente del paradigma empírico - analítico por cuanto utiliza los instrumentos y las técnicas estadísticas de la metodología cuantitativa, pero no para quedarse en una pura medición de los hechos

sino para interpretarlos y sugerir, aunque modestamente, una propuesta de transformación de la realidad.

b) Tampoco nos interesa exclusivamente el conocimiento de las opiniones que maestras y maestros tienen acerca de la educación para la convivencia, como una suma, aunque sea importante, de subjetividades, sino que también nos importa entender la implicación que la estructura educativa

(leyes educativas, planes de estudio, organización escolar, etc.), en particular, y la estructura social, en general, han tenido para condicionar, configurar y legitimar esas opiniones.

A sí, pues, no pretendemos sólo comprender e interpretar la situación de la Educación para la Convivencia desde el significado que el profesorado pueda darle a partir de sus creencias, intenciones, motivaciones, actitudes y acciones, sino que damos un paso más y analizamos los factores educativos - y en parte también los sociales - que han contribuido a su gestación, para que desde ahí se deriven las propuestas de transformación y las acciones encaminadas a tal fin.

Por todo lo cual, este trabajo participa, aunque sólo parcialmente, del paradigma interpretativo por sus intereses, propósito, explicación de causas y axiología, pero no puede quedarse ahí y avanza hasta la acción transformadora.

c) Nuestra preocupación se ha centrado en subrayar las relaciones estructurales del problema que, como decíamos en la introducción general, no es otro que la contradicción de la Administración que dispone unos objetivos educativos - educar para la convivencia -, pero no prepara al maestro para que los consiga. Nuestro enfoque no puede conformarse con

la explicación y comprensión de la realidad compleja de la Educación para la Convivencia en la escuela, sino que pretenden o cambiarla (insistimos que modestamente).

Las Ciencias Sociales responden a este paradigma desde las distintas disciplinas que las integran. Ellas tienen como objeto de estudio al hombre y sus relaciones con el medio (natural, social y cultural). La convivencia es un aspecto de esas relaciones. Nuestro trabajo participa de este paradigma porque no sólo intenta explicar y comprender ese aspecto de las relaciones sino que propone acciones para el cambio.

En definitiva, exponemos que partimos del concepto de Ciencias Sociales como "conjunto interrelacionado de ciencias afines que pueden dar respuestas globales del hombre y su entorno; que educar para la convivencia es una de esas respuestas porque a las Ciencias Sociales corresponde preparar ciudadanos que sepan sus obligaciones y derechos y puedan tomar decisiones responsables en el mundo que les ha tocado vivir, comprometidos con la defensa de los derechos humanos y acostumbrados a respetar los pluralismos, a ser coherentes y ejercer un juicio crítico con el mundo de valores que hayan interiorizado"¹⁷.

Por fin, concluimos que nuestro trabajo, básicamente, se sitúa en las coordenadas del paradigma sociocrítico, si bien utilizamos las técnicas y el modelo estadístico del paradigma empírico - analítico o cuantitativo y los intereses, propósitos y axiología del paradigma interpretativo o cualitativo.

Porque la perspectiva desde la que realizamos nuestro trabajo, no tiene una metodología propia, al estilo de los otros dos enfoques, aunque sí tiene sus propios diseños. Pero utiliza las técnicas de las metodologías

¹⁷ Martínez López, José Miguel, o.c., 53.

cuantitativa y cualitativa, no para quedarse en la explicación de los problemas educativos y/o su comprensión, como haría la perspectiva empírico analítica o la humanístico interpretativa, respectivamente. Utiliza esas técnicas, como cualquier clase de estudios, para fundamentar la toma de decisiones no en suposiciones o en prejuicios, sino en los datos de la investigación.

CAPÍTULO II:

LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN LOS
MARCOS EDUCATIVOS DE ESPAÑA Y DE CANARIAS.

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA EN LOS MARCOS EDUCATIVOS DE ESPAÑA Y DE CANARIAS.

2.0. Introducción

La educación para la convivencia ha venido a ser el primero y el más fundamental objetivo del sistema educativo que, si bien intenta proporcionar a los niños y niñas una formación total, esa formación plena "ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad"¹. En una sociedad en la que los valores que se viven y transmiten son diversos según los grupos sociales, culturales, religiosos, económicos, etc., la escuela no es neutral:

"En la educación se transmiten y ejercitan valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria"².

De esa manera, el sistema educativo español se propone como fin, entre otros

"La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia"³.

¹ LOGSE, preámbulo, párrafo segundo.

² Ibídem, párrafo tercero.

³ Ibídem, Título Preliminar, Artículo 1, párrafo 1b.

Sin embargo, este objetivo educativo no puede considerarse, en modo alguno, como una sorprendente conquista de estos últimos tiempos, sino el punto de llegada de un proceso que ha tenido unos orígenes legales, una evolución, y diversos planteamientos según las épocas. Los maestros suelen decir que educar para la convivencia es una tarea que la escuela ha hecho siempre, y esta convicción tiene su origen en la historia de la Escuela.

Al comienzo de este trabajo nos interesa conocer los avatares de este fin educativo, sus adscripciones a diferentes áreas -entre ellas al área de Ciencias Sociales-, hasta llegar al planteamiento actual en el que, teóricamente, se encomienda no sólo a todas las áreas sino, primordialmente al Centro Educativo que ha de explicitar este objetivo en su Proyecto.

La búsqueda de este itinerario lo haremos recorriendo las leyes de enseñanza del último siglo y medio, desde la Ley de Bases de mediados del pasado siglo, previa a la Ley de Instrucción Pública de 1857 o Ley Moyano, hasta la actual Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y sus posteriores desarrollos. Dividimos esta revisión en cuatro etapas:

1. De 1857 a 1945:

- Ley de Bases de 17 de julio de 1857, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.

2. De 1945 a 1970:

- Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

3. De 1970 a 1990

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

* Las Orientaciones Pedagógicas: Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976.

* Los Programas Renovados de 1980 - 1982.

- La educación en la Constitución y en el Estatuto de Canarias.

4. De 1990 hasta hoy.

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

* Los Decretos que establecen el currículo.

2.1. Primera etapa: desde 1857 hasta 1945.

La primera Ley educativa que afecta a todo el Estado Español, fue la Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857. Hasta entonces se ordenaba la educación a base de Decretos y Circulares. Salvo cortos períodos de reformas liberales, cuando éstos subían al poder, la educación estaba en manos de la Iglesia y a ella accedían solamente los privilegiados. La Ley de Instrucción tiene, entre otras, la distinción de ser la primera que generaliza la enseñanza en España.

Para entender los dos momentos que hemos señalado en esta primera etapa, es preciso recordar que el proceso legislativo de la época era diferente del actual: hoy, es el Consejo de Ministros quien aprueba y presenta en el Parlamento un determinado Proyecto de Ley; solamente cuando ha pasado por las correspondientes comisiones de las Cámaras es aprobado por el Pleno de cada una de ellas y sancionado por el Rey, si se trata de una Ley Orgánica, o es convalidado por el Parlamento si se trata de un Decreto - Ley. Entonces, existía una diferencia significativa en el procedimiento: el Parlamento recibía de la Corona el encargo de elaborar y aprobar un proyecto legal sobre determinada materia, que se denominaba

Ley de Bases porque apuntaba los principios básicos que habrían de inspirar la elaboración posterior del Ejecutivo. Una vez aprobada, la misma Ley de Bases encargaba al Gobierno la elaboración de la Ley correspondiente sobre la materia en cuestión, que debía atenerse a las Bases que había aprobado el Parlamento.

Esta es la razón por la que hemos situado el primer momento de este largo período que va desde 1875 a 1945, precisamente, en la Ley de Bases decretada por las Cortes y sancionada por la Reina Isabel II⁴.

2.1.1. La Ley de Bases.

Tal y como hemos descrito anteriormente, no podemos esperar de una Ley de Bases el planteamiento de un currículo sino el enunciado de los principios y aspectos generales que ha de tener en cuenta el Gobierno a la hora de elaborar la Ley que regule el funcionamiento del sistema educativo. Y son estos principios y aspectos generales los que aquí nos interesan.

La Ley de Bases a que nos referimos se compone de tres artículos. Sólo el primero de ellos nos interesa, ya que los otros dos disponen, brevemente, que el Gobierno prevea la financiación de la enseñanza (Artículo 2º) y rinda cuenta a las Cortes del encargo encomendado (Artículo 3º). Por su parte, el Artículo 1º se compone de catorce párrafos, o sea, de catorce bases sobre las que el Gobierno ha de construir la Ley de Instrucción y a las que debe atenerse. De esos catorce párrafos del Artículo 1º transcribimos el siguiente:

⁴ Los textos íntegros tanto de la Ley de Bases como de la Ley de Instrucción Pública los hemos examinado en la publicación del M. E. C. (1979): Historia de la Educación en España. Tomo II (De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868).

"2º. La enseñanza se divide en tres períodos, denominándose en el primero, primera,; en el segundo, segunda, y en el tercero, superior.

La primera enseñanza comprende las nociones rudimentales de más general aplicación a los usos de la vida. La segunda enseñanza comprende los conocimientos que amplían la primera y también preparan para el ingreso al estudio de las carreras superiores. La enseñanza superior comprende las que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones".

Hemos subrayado la referencia a la orientación para la vida que han de tener los contenidos de la educación, en este caso, de la primera enseñanza. Este es el principio general que las Cortes daban al Gobierno como una de las bases sobre las que tendría que construir la Ley de Instrucción, y creemos que esta orientación a la vida es la que ha animado a tantas generaciones de maestros y maestras a ser verdaderos educadores. Hoy, como hemos señalado en la cita de la LOGSE que situamos al comienzo de este capítulo, es la educación para la convivencia la traducción de aquel principio de la Ley de Bases.

2.1.2. La Ley de Instrucción Pública.

Con estas bases, el Consejo de Gobierno promulga la Ley de Instrucción; lo hace a propuesta del entonces Ministro de Fomento, Don Claudio Moyano Samaniego, por lo que la Ley lleva su nombre. La razón por la que Don Claudio Moyano, en apenas un año que estuvo al frente del Ministerio, pudo conseguir que saliera adelante no sólo la Ley de Bases sino la consiguiente Ley de Instrucción Pública fue el deseo común de todos los partidos políticos de acabar con una interminable reforma educativa. Así lo llegó a decir él mismo en 1887: "Esta ley ha durado y durará muchos años

m ás porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido". Por lo demás, la Ley Moyano se limitaba a recoger tanto las opiniones consensuadas como las experiencias existentes, de modo que el único debate que suscitó en ambas Cámaras fue el del derecho de inspección sobre la enseñanza que se otorgaba a la Iglesia Católica según el Concordato de 1851⁵.

Con relación a nuestro tema, la Ley Moyano no hace referencia alguna. Pero si tenemos en cuenta lo expuesto al referirnos a la Ley de Bases que esta Ley de Instrucción Pública pretende desarrollar, en realidad, y de forma tácita, mantiene algunas condiciones que gravan irremediablemente la convivencia en "los usos de la vida" en los que se propone educar. Aludimos a las limitaciones que, aunque de acuerdo con la época, suponen importantes restricciones impuestas a las niñas:

"Art. 5º. En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que trata el párrafo sexto del art. 2º. y los párrafos primero y tercero del art. 4º., reemplazándose con:

Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores.

Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica".

Los estudios a los que hace referencia el texto son, en el párrafo sexto del art. 2º. de la primera enseñanza elemental, "Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio"; mientras que en los párrafos primero y tercero del art. 4º., de la primera enseñanza superior, se lee: "Principios de Geometría,

⁵ En este recorrido legal hemos utilizado como fuente la obra de Manuel Puelles Benítez, Educación e ideología en la España contemporánea, editorial Labor, Barcelona 1980.

de Dibujo lineal y de Agrimensura", y "Notiones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida". Estas restricciones hay que entenderlas, naturalmente, en su contexto histórico y en la comprensión del papel que la mujer tenía en ese contexto⁶.

No encontramos otras referencias al tema de nuestra investigación tampoco en los artículos que legislan sobre la formación del profesorado. Nada se adivina sobre la formación inicial del maestro para educar a convivir en los artículos 68, 69 y 70, donde se especifican los estudios que ha de tener un maestro de primera enseñanza elemental o para ser maestro de primera enseñanza superior, y los que tienen que haber realizado quienes aspiran a ser profesores de Escuela normal. Sólo volvemos a encontrar otro detalle del ambiente de la época en el artículo 71 que se refiere a la formación que han de tener las maestras de primera enseñanza:

"Art.71. Para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere:

Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire.

(...)

⁶ En el Art. 101 se dice que "en los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 almas habrá tres, y así sucesivamente..." Pero en el artículo anterior, el 100, la ley mandaba que "En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario".

Más adelante, el artículo 103 manda: "Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aún así con la separación debida".

Naturalmente, los subrayados son nuestros.

También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna escuela modelo.”

Los subrayados son nuestros. El primero indica que la maestra, en su formación inicial, se prepara para ser maestra sólo de niñas. En el segundo, que la mujer no tiene por qué realizar dicha formación inicial en la Escuela normal pública; puede hacerlo en privado con tal de que acredite las prácticas. Las razones de estas singularidades también son detalles que sólo se explican por el papel que desempeña la mujer en ese contexto histórico⁷.

En el Título V que trata de los libros de texto, nos parece reseñable el Artículo 89:

“Se señalarán libros de texto para ejercicios de lectura en la primera enseñanza. El Gobierno cuidará de que en las Escuelas se adopten, además de aquellos que sean propios para formar el corazón de los niños, inspirándoles sanas máximas religiosas y morales, otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad”.

⁷ El Artículo 114 precisa que “El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas”. En cambio, cuando legisla sobre los establecimientos privados - Título II, Sección Segunda - no hace referencia a Escuelas normales privadas; encontramos una posible alusión indirecta en el art. 154: “Los reglamentos de las Escuelas superiores y profesionales señalarán los casos en que pueden servir para las respectivas carreras los estudios hechos en establecimientos privados”. Inmediatamente - art. 155- añade: “Los estudios de facultad hechos privadamente no tienen valor ninguno académico”.

Más adelante - art. 194- se legisla: “Las Maestras tendrán de dotación, respectivamente, una tercera parte menos de los señalado a los maestros en la escala del art. 191”.

Todas estas son diferencias, distinciones poco apropiadas para educar a convivir, pero que, como hemos dicho repetidamente, se explican por el contexto histórico. Quizá sean muchas.

A parte de esa tierna alusión a la formación del corazón de los niños, vuelve a aparecer la orientación a la vida, incluso a la vida en el pueblo donde se reside, ahora como criterio para una selección de libros de texto.

2.2. Segunda etapa: De 1945 a 1970

Los sectores que aunaron sus esfuerzos en pro de la victoria en la guerra civil española de 1936 - 1939, diferían en sus propuestas educativas de cara a la etapa posterior a la contienda. Por esa razón, después de aquel conflicto bélico, encontramos dos grupos que compiten desde sus respectivos medios de comunicación para conquistar un puesto de influencia en la enseñanza: los falangistas y la Iglesia. Ambos eran conscientes de que la escuela era un factor fundamental de socialización y de transmisión de valores. La revista *Ecclesia*, órgano oficial del episcopado español, escribía el 30 de junio de 1945 en nombre de los obispos y aludiendo al otro grupo:

“En cuestión de principios no podemos ceder un ápice. La educación corresponde antes a la familia y a la Iglesia que al Estado. La Iglesia tiene derecho a fundar y sostener escuelas primarias, secundarias y superiores. La Iglesia puede vigilar la enseñanza y la educación religioso-moral de sus fieles hasta dentro de las escuelas privadas o estatales... El Estado puede intervenir en la educación de sus súbditos sólo en función de su fin propio: promover el bien común. Es injusto e ilícito todo monopolio educativo que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado”⁸.

⁸ Citado por Manuel Puelles Benítez, *o.c.*, págs 379-380.

El texto legal que hemos consultado es el editado por la Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, 1967.

Y así, se lo otorga la Ley de 17 de julio de ese mismo año en su artículo 3º, pero reconoce los derechos de los dos grupos (artículos 5º y 6º, respectivamente), de manera que al proponer los objetivos de la Educación Primaria, se pierde aquella ordenación a la vida que proponían las bases de la Ley Moyano, para escribir dos objetivos tan inconcretos pero que contentaran a ambos grupos, como estos dos -de cinco- que sacamos del artículo 1º:

"b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.

c) Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento".

Sin embargo, entre los caracteres de la Educación Primaria, encontramos el siguiente:

"Art. 8º. Educación social.- La educación primaria fomentará obligatoriamente la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana..."⁹

2.2.1.- La educación para la convivencia como actividad complementaria de la escuela.

Tres grupos de conocimientos abarca la escolaridad obligatoria, según la Ley de Educación Primaria: instrumentales, formativos y complementarios. Entre estos últimos está "la adquisición de hábitos activos

⁹ Lo que sigue en ese párrafo es otra cosa, por lo menos sorprendente, para los niños que nos educábamos en aquellos difíciles años de la posguerra: "Asimismo, mediante prácticas adecuadas, ejercitará a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo". Más adelante, en el artículo 46, vuelve a insistir en la educación de los alumnos en el ahorro y en la previsión: seguro que se refería a otros alumnos de otros sitios.

para la educación social de los alumnos". El capítulo V desarrolla estas actividades complementarias de la función docente realizada en la escuela. Se trata de actividades "pedagógicas y sociales que tiendan a perfeccionar la formación de los alumnos": bibliotecas, agrupaciones artísticas, cine, confección de periódicos infantiles, intercambio escolar, campeonatos, deportes, coros y danzas, etc. Lo más interesante -al menos sobre el papel- es el remate del artículo 45:

"Cada una de estas actividades tendrá su desarrollo dentro de la escuela y en su gobierno deberán participar los propios escolares"¹⁰.

Entre las actividades e instituciones complementarias a la educación escolar, se señala en los artículos 46 y 47 una que hoy relacionaríamos con el tema transversal "Educación para la salud" si no tuviera las tristes connotaciones del contexto histórico:

"Art. 46. (...) Las prácticas de limpieza, duchas o baños, el aseo de los vestidos y la urbanidad serán objeto de especial cuidado. Las medidas higiénicas se ampliarán en caso necesario a las mismas familias de los escolares, y los Directores y Maestros podrán recabar para ello la colaboración de las autoridades locales".

"Art. 47. (...) Para alimento y vestido de los niños se crea en todas las escuelas públicas, bien directamente o mediante la coordinación que se reglamentará con otras instituciones benéficas estatales o privadas, el servicio de comedores y roperos escolares (...)

¹⁰ Al estudiar este capítulo V sobre actividades complementarias en la escuela, no reconocíamos el tiempo ni el espacio concreto, tampoco las 'actividades complementarias', hasta que hemos leído en el mismo artículo 45: "Las (actividades) numeradas en los apartados b) y e) se desenvolverán según la dirección de la Delegación de Juventudes y Sección Femenina, a cuya inspección quedarán sujetas". Lo mismo nos ocurrió con el tema de los comedores y roperos escolares de los que habla el artículo 47, y citamos a continuación.

(...) Para la protección sanitaria de los escolares se crea el Servicio Médico escolar primario, que se organizará en coordinación con las instituciones sanitarias nacionales, de suerte que ningún niño que carezca de recursos quede sin la debida asistencia médica y farmacéutica y sin la orientación y vigilancia sanitaria indispensable para el fomento y cultivo de la salud” .

2.2.2.- El niño en la Ley de Educación Primaria.

El Título III de la Ley de Educación Primaria comienza con un capítulo dedicado a la reflexión sobre el niño y sus derechos educativos, con dos artículos que consideramos de interés. Resulta sorprendente que el artículo 53 de esta Ley sitúe al niño como “sujeto principal de la educación” y no a los contenidos o a la ideología nacional - católica de la época. Citamos aquí algunos de los derechos del niño en el orden educativo que, por lógica, debían influir también en la preparación de los maestros; el niño español tiene derecho:

“ (...) Tercero. A protección higiénica y sanitaria que desarrolle con vigor y plenitud su contextura física.

Cuarto. A una comunidad local que reconozca sus necesidades, le ampare contra los peligros físicos y morales, le proporcione lugares sanos y seguros para sus juegos y recreos y proteja las instituciones escolares y sociales donde realiza su educación.

Quinto. A la institución escolar sana, alegre, infantil, donde, desde la más tierna edad, en caso necesario, sean completados los cuidados del hogar y se atienda en general a su educación, bajo la guía y tutela de Directores y Maestros.

Sexto. A que se le procure, durante la vida escolar, en caso de carencia de recursos económicos suficientes, la alimentación y el vestido.

Séptimo. A trato inteligente y regenerador, si hubiere delinquido.

Octavo. A una cultura mínima que abarque los conocimientos instrumentales, formativos y complementarios y, en caso de idoneidad intelectual, al amparo eficaz para estudios superiores.

Noveno. A una formación que le capacite para la vida humana, iniciándole en las tareas útiles al ejercicio de su vocación social.

Décimo. A ser eximido durante la edad escolar de todo trabajo que impida su normal crecimiento físico o mental, le prive de su debida asistencia a la Escuela y le arrebathe el derecho al compañerismo, al juego y a la sana alegría".

La cita es larga pero el contenido - por lo que a educar para la convivencia se refiere - sorprendente para el sistema educativo de España en aquella época; nosotros mismos, si no lo hubiéramos vivido, hubiéramos vibrado de emoción ante un modelo que pone al niño como centro y le dota de tales derechos.

2.3. Tercera etapa: de 1970 a 1990

Y a veces que una ley tan importante como la de 1857 llevó, por su interés, el apellido de su promotor; a la Ley General de Educación de 1970 le va a pasar otro tanto con el ministro Villar Palasí, que tuvo el coraje de hacer una revisión de los defectos que aquejaban a la enseñanza española en un texto sin precedentes publicado en 1969. El Libro Blanco de la Educación culmina su crítica al sistema con esta corrosiva evaluación:

"En resumen: de cada cien alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en la enseñanza media; aprobaron la reválida en bachillerato elemental 18, y 10 en el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario cinco y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967"¹¹.

El Libro Blanco, como la Ley de Bases, sentaba los principios en los que debería sustentarse la reforma del sistema educativo - objetivo fundamental de la Ley - y que podrían resumirse en la integración social a través de la escuela, como se expresaba en estas palabras del ponente en Las Cortes: "Educación general básica, sí, igual y gratuita para todos, para ricos y pobres, para los hijos de los empresarios y obreros, como deber y derecho fundamental de los españoles a partir de ahora"¹².

2.3.1.- La Ley General de Educación.

Ya desde el preámbulo, la Ley vuelve a repetir el principio que anima la reforma: "El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles se propone acabar, en el plazo de implantación de esta Ley, con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de la igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza". Es un principio que fundamenta la convivencia que se anuncia desde el artículo primero:

¹¹ La Educación en España. Bases para una política educativa. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia (1969). Pág. 24.

¹² Citado por Manuel Puelles Benítez, o.c., pág. 421.

“Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad (...); la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia (...)”¹³

Por supuesto, este objetivo requiere un profesorado preparado para llevar a cabo esta tarea, tal como leemos en el párrafo dos del artículo tercero:

“La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias”¹⁴.

Por niveles educativos, en la Educación preescolar, la Ley incluye entre los contenidos, “el desarrollo del sentido comunitario” (artículo catorce). Para la Educación General Básica, la formación se orientará “... al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, (...) y al desarrollo del sentido cívico - social...” (artículo dieciséis). Finalmente, “En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso - morales, cívico - sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio y a la educación física y deportiva.

¹³ El texto de la Ley General de Educación que hemos consultado es el editado por la editorial Escuela Española, S.A. Madrid, 1970.

¹⁴ Ley General de Educación, Título Preliminar, Art. tercero, dos.

Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales" (artículo veintidós)

Naturalmente, los subrayados que hemos hecho al texto de la Ley responden a nuestra intención de poner de relieve que la educación para la convivencia es un objetivo fundamental del sistema educativo. Otra cosa es que a este objetivo responda el adecuado desarrollo curricular y un plan de estudios para la formación inicial y/o permanente de los maestros que les prepare para esta tarea.

2.3.1.1. Orden ministerial de 29 de noviembre de 1976.

En efecto, una cosa son las declaraciones de intenciones en la proclamación de objetivos y fines de la educación y otra muy distinta el desarrollo del currículo que se hizo en las Orientaciones Pedagógicas: nada apareció en ellas de aquella formación humana integral, del desarrollo del sentido comunitario o de las aptitudes de convivencia de las que hablaba la Ley. Hay que esperar a la Orden ministerial de 1976 para encontrar un desarrollo concreto de estos objetivos, y entonces se hace con dos limitaciones: la primera, reside en que estos 'nuevos contenidos de educación cívico - social', como los llama el texto legal, se establecen solamente para la Segunda Etapa de la EGB, lo que quiere decir que en la Primera Etapa no se habían de trabajar, y eso significa un tiempo incomprensiblemente perdido. La segunda limitación está en que estos nuevos contenidos se añaden como una subárea al área de Experiencias de Ciencias Sociales, o sea, que la puesta en marcha de esos objetivos se le encarga a los profesores de Ciencias Sociales, sin que a esta adjudicación

responda la legislación de su pertinente preparación inicial y/o permanente.

Nosotros creemos que, en realidad, el objetivo dormía en el limbo de las buenas intenciones, hasta que el advenimiento de la democracia lo sacó parcialmente de allí.

A ese acontecimiento - el advenimiento de la democracia - se alude en la Orden Ministerial desde su primer párrafo:

“El sistema educativo constituye una base imprescindible para el logro de una sociedad democrática en la cual la convivencia pacífica y armónica permita la realización del individuo en todas sus dimensiones, ordene su contribución al bienestar de los demás y considere el respeto mutuo como valor de obligada y general aceptación.

La educación para la convivencia - incluida por el Gobierno en su declaración programática - aparece así como objetivo demandado para la construcción de un tipo de sociedad que parta de una nueva orientación del hombre como sujeto de derechos y deberes públicos, y de una paralela potenciación de virtudes éticas y comunitarias”¹⁵.

Resulta tan solemne el lenguaje para un texto legal que cualquiera pensaría que, aún con aquellas limitaciones a que hicimos referencia, se iba a hacer algo serio. Pero todos sabemos en qué quedó el proyecto de la Orden Ministerial: en unas ‘lecciones’ que aparecían al final de los textos de Ciencias Sociales y que los profesores de la Segunda Etapa trabajábamos según nuestras inquietudes o si quedaba tiempo después del estudio de los

¹⁵ Ministerio de Educación y Ciencia. Orden de 29 de noviembre de 1976 por la que establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. B.O.E. n.º 290, 3-12-1976.

temas tradicionales de Geografía e Historia que eran, sencillamente, el contenido esencial del Área de Ciencias Sociales.

Y sin embargo, hay que reconocer que los contenidos que aparecen en el Anexo de la Orden Ministerial son realmente interesantes, y fueron rescatados por los movimientos de renovación pedagógica y por otros grupos, incluso por maestros y maestras que, de forma individual, se plantearon todo tipo de actividades de aula y de centro, teniendo como base muchos de estos contenidos. Estas experiencias fueron conociéndolas gracias a la inestimable labor de publicaciones como Cuadernos de Pedagogía que, desde entonces, se convirtió no sólo en lugar de encuentro de todos los interesados en el tema sino en animadora de que los contenidos salieran del área de sociales para extenderse a todas las demás áreas.

Merece la pena recordar aquellos contenidos:

Sexto curso

1. El hombre, ser personal en convivencia social:

- ¿Qué es la convivencia?

- El respeto a la vida, a la dignidad humana y a la búsqueda del bien común, como base de convivencia, subordinando, si es preciso, los intereses personales al bien común.

- La convivencia en la diversidad. Pluralismo y aceptación de las peculiaridades individuales.

- Niveles de la convivencia: Interpersonal, local, regional, nacional e internacional.

2. Convivencia humana:

- Grupos convivenciales humanos: Familia, escuela, amistades, pueblo, comarca, provincia, región, nación, comunidad de trabajo, sindicato, iglesia, agrupaciones religiosas, políticas, culturales y deportivas, comunidad internacional, etc.

- Realizaciones para la convivencia: Escuelas, bibliotecas, casas de cultura, hospitales, centros asistenciales, seguridad social, transportes públicos, medios de comunicación.

3. Obstáculos a la convivencia:

- Egoísmo personal en sus diversas manifestaciones: incomprensión, intolerancia, violencia.

- El egoísmo colectivo en sus diversas manifestaciones: incultura, incoherencia, delincuencia, insolidaridad.

4. Situaciones conflictivas y modo de superarlas:

- Conflictos de orden personal.

- Conflictos de orden colectivo.

5. Fundamentos de la convivencia:

- El desarrollo de las virtudes convivenciales, como base de una nueva concepción del hombre y del mundo: amor, justicia, prudencia, respeto mutuo, diálogo, solidaridad, responsabilidad, sinceridad, comprensión, generosidad, fidelidad a la palabra dada, etc.

- La familia como germén, principio y escuela de convivencia: El amor, el respeto, la comprensión y la colaboración en la vida familiar.

- El cumplimiento de los deberes profesionales y sociales, exigencia primordial de la convivencia.

Séptimo curso

1. La democracia como respeto, tolerancia y participación de los hombres, pueblos y grupos ideológicos de un país o de los distintos grupos de pueblos que integran un Estado. La democracia en la comunidad internacional.

2. La base de la democracia:

- Respeto integral a los derechos del hombre.

- Mantenimiento y respeto de las libertades democráticas. Libertad de pensamiento, de expresión, de reunión, de asociación de educación y de conciencia. Libertades y derechos fundamentales.

- Respeto a las peculiaridades regionales y a las minorías que integran el Estado. Reciprocidad real que reconozca por encima de esa diferenciación el supremo interés de la unidad nacional. Valoración del cultivo y promoción de la lengua y de la cultura regional y nacional. Autonomías regionales.

- Ejercicio libre y responsable del sufragio universal.

- Los poderes legislativo, ejecutivo y judicial en una sociedad democrática. Constitución y funciones de cada uno de ellos.

3. Las formulaciones de la democracia a nivel mundial:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

- La Carta de los Derechos del Niño de 1959.

- La Carta de las Naciones Unidas y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos.

4. ¿Cómo podemos conseguir una escuela y una sociedad democrática?

- Ensayos a nivel de pequeño, medio y gran grupo: agrupaciones artísticas, literarias, científicas, clubes de alumnos, asambleas de clase, actividades al aire libre, educación del ocio.

- Integración de escuela, familia y sociedad.

Octavo curso

1. El conocimiento de sí mismo, la autorrealización personal y la paz interior como fuente de verdadera convivencia.
2. La concepción cristiana de la persona y de la vida como principio, impulso y garantía de la igualdad de los hombres, de la fraternidad universal y de los derechos universales de la persona humana.
3. El pluralismo religioso. Conocimiento de las principales religiones.
4. Ideologías y agrupaciones socio-políticas de carácter nacional o internacional que pueden facilitar la convivencia. Pluralismo político.
5. Principales figuras que han destacado por su trabajo humanitario.
6. Variación del medio ambiente, natural y social, como marco de la convivencia humana. Defensa del medio ambiente natural: aire, tierra, agua. La conservación de la naturaleza como obligación de todos. El hombre como agente de degradación.
7. Defensa de la persona frente a la manipulación de los valores espirituales, socio-políticos y materiales.
 - El patrimonio artístico e histórico. Su defensa frente a las agresiones del hombre.
8. Hacia una conciencia mundial:
 - Localismo, regionalismo, patriotismo, universalismo. Educación para la comprensión internacional.
 - Complementariedad, tolerancia y unidad de las comunidades lingüísticas españolas, y sus irradiaciones internacionales.
 - La Península Ibérica, Europa, el Mediterráneo e Iberoamérica como círculos intermedios de convivencia internacional.
 - Organizaciones y movimientos internacionales para la paz y la convivencia entre los hombres y los pueblos: O.N.U., U.N.E.S.C.O., U.N.I.C.E.F., O.M.S., O.I.T., Cruz Roja Internacional.
 - Solidaridad con los pueblos que sufren grandes cataclismos: Terremotos, volcanes, ciclones, sequía. Preocupación por el Tercer Mundo y ayuda a las empresas internacionales que trabajan por su promoción (F.A.O., Misiones, campañas contra el hambre, la enfermedad y el analfabetismo).
 - Jornadas internacionales de promoción de la convivencia: "Día Escolar de la No-Violencia y la Paz", "Día de los Derechos Humanos" (1 de diciembre), "Día de la Paz" (1 de enero), "Día del Amor Fraternal" (Jueves Santo), etcétera.

Aunque el conjunto da la impresión de ser un *totum revolutum*, no cabe duda de que al área de Ciencias Sociales se le confiaba entonces el germen de lo que habrían de ser los temas transversales.

2.3.1.2.- Los Programas Renovados: 1980 -1982

Aquellos "nuevos contenidos cívico - sociales" tuvieron un desarrollo realmente importante en los Programas Renovados¹⁶. Había ocurrido un acontecimiento decisivo en la historia de la convivencia española: se había aprobado la Constitución de 1978. La nueva situación, marcada por unos principios democráticos de convivencia, debía ser acogida en la escuela, y era ella, entre otras instancias, la llamada a formar a los nuevos ciudadanos con ese talante de convivencia.

Por otra parte, el área de Ciencias Sociales está acusando en esos momentos el proceso de transformación que viene sufriendo al dejar de ser una suma, más o menos articulada, de Geografía, Historia y Educación Cívica. Ahora se autoaplica el principio de interdisciplinariedad entre las distintas materias que integran las Ciencias Sociales y Humanas, para ir creando un sistema donde las Ciencias Sociales se conciben y definen desde la articulación de las disciplinas que están presentes y la componen, como Geografía, Economía, Antropología, Historia, Educación Cívica, etcétera.

¹⁶ El texto de los Programas Renovados para Preescolar y Ciclo Inicial, en un tomo, y el dedicado al Ciclo Medio de la Educación General Básica, en un segundo tomo, lo hemos analizado en la edición de Escuela Española, S.A. Madrid, 1981 y 1982.

Por lo tanto, nuestros contenidos cívico-sociales siguieron apareciendo, fundamentalmente, en el área de Ciencias Sociales, como había iniciado la Orden Ministerial del 76, aunque ahora se diversifican un tanto:

a. En Preescolar y Ciclo Inicial de E.G.B. aparecen en dos áreas, en la de Experiencia Social y Natural y en la de Comportamiento Afectivo-Social, de entre las áreas que componen el currículo de estos niveles:

Área de Lenguaje

Área de Matemáticas

Área de Experiencia Social y Natural

Área de Educación Artística

Área de Educación Física

Área Afectivo - Social

Formación Religiosa

En el Ciclo Inicial se mantienen los mismos bloques temáticos que en Preescolar, así que los contenidos que nosotros estamos siguiendo los encontramos, en ambos niveles, en el bloque temático tercero que corresponde al Desarrollo en el Medio. Solamente varía - entre el Preescolar y el Ciclo Inicial - el nivel de profundidad con que se abordan los temas; y así, en el objetivo que se enuncia como 'tomar conciencia de la pertenencia a un grupo familiar o social', la diferencia está en los grados: de reconocer los miembros de los grupos con los que se convive, a pasar a colaborar y responsabilizarse en pequeñas tareas de esos grupos. Como va a ocurrir con los otros Ciclos, ya desde este Inicial, y aún desde Preescolar, se trabajan diversos contenidos que van a ser el origen de los temas transversales, como la educación vial, la educación para el consumidor, para resolver conflictos, para dialogar, etc.

Y también la educación sexual porque, en efecto, la otra área donde aparecen, en estos niveles, los contenidos cívico-sociales es en la de Comportamiento Afectivo-Sexual, de manera principal en los bloques número dos –“Inserción en el entorno Físico y Social”– y número cuatro –“Valores y comportamiento”. Igual que en el área de Experiencia Social y Natural, la diferencia está en el nivel de profundización en el tratamiento de los temas.

b. Cuando llegamos al Ciclo Medio, los Programas Renovados proponen las siguientes áreas de conocimiento:

Área de Lengua
Área de Matemáticas
Área de Ciencias Sociales
Área de Ciencias Naturales
Área de Educación Artística
Área de Formación Física
Formación Religiosa

En este Ciclo Medio, los contenidos cívico – sociales se integran de nuevo, como hemos subrayado, en el área de Ciencias Sociales, en el bloque temático número 7, para los tres cursos (3º, 4º y 5º de E.G.B.), bajo el epígrafe Comportamiento Cívico – Social. En cada curso, los objetivos de convivencia se pretenden alcanzar con unas actividades que se sugieren: el diálogo, el debate, la asamblea de clase, la resolución de conflictos, el trabajo en grupos, el respeto por el medio, empezando por el aula y el colegio, la aceptación de la diversidad, etcétera.

c. De los Programas Renovados para el Ciclo Superior (6º, 7º y 8º de E.G.B.), se presentaron dos propuestas sucesivas que, por las circunstancias

políticas, tuvieron distinta suerte: el primer proyecto, elaborado por la Administración de la U.C.D., fue vetado por el Gobierno Socialista, mientras que ese Gobierno elaboró un proyecto propio que experimentó durante unos años sin llegar a convertirlo en norma¹⁷.

1 - En la primera fórmula se presenta un área nueva para trabajar los contenidos cívico - sociales, el área de Educación Ética y Cívica, de entre el conjunto que aquí vemos:

Área de Lenguaje

Área de Ciencias de la Naturaleza

Área de Ciencias Sociales

Área de Educación Ética y Cívica

Área de Matemáticas

Área de Educación Artística: Música

Área de Educación Plástica

Dramatización

Inglés

Francés

Educación Física

Enseñanza Religiosa y Moral Católica.

Precisamente, es la Convivencia el bloque temático único para el 6º curso, con cinco temas que se agrupan bajo ese título: la dimensión individual y social del hombre, grupos convivenciales humanos, los obstáculos a la convivencia, situaciones conflictivas y modos de superarlas,

¹⁷ Para la propuesta del Gobierno de la U.C.D. hemos utilizado el texto que editó en un tercer tomo, también en 1982 como el del Ciclo Medio, la Editorial Escuela Española, S.A. En cambio, la propuesta del Gobierno del PSOE la hemos analizado en la revista Vida Escolar, nº 229-230 año 1984, dedicada a los tres documentos para la reforma del Ciclo Superior de E.G.B.

y convivencia y seguridad ciudadana. Algo más dispersos son los temas que se agrupan en el bloque temático La autorrealización del hombre, que se preparó para el curso 7º. El hombre en convivencia se autorrealiza en sus relaciones con la comunidad, con el medio, con los medios de comunicación social, en el mundo del trabajo, ante la sociedad de consumo, etcétera. Finalmente, el bloque temático de 8º curso de E.G.B. llevaba la denominación El ordenamiento político de la convivencia, título que respondía al nuevo ordenamiento jurídico y político de la convivencia democrática de acuerdo con la Constitución: el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos fundamentales del hombre y los límites y garantías en el ejercicio de estos derechos en la democracia como forma de organizar la convivencia.

Así, en el Ciclo Superior - siempre según esta fórmula cronológicamente primera -, la convivencia es el hilo conductor de un área que, aunque se distinguía de la de Ciencias Sociales, tenía unos contenidos cívico - sociales, y seguía formando parte de las Ciencias Sociales y Humanas. Nosotros creemos que lo que los Programas Renovados presentaron para al Ciclo Superior en esta primera propuesta que no llegó a ponerse en práctica es, en realidad, un desarrollo de los 'contenidos cívico - sociales' de la Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976. La diferencia está en que ahora esos contenidos se han convertido en una nueva área, pero abriéndola a lo que pronto va a tener el nombre de transversalidad:

"Aunque los temas de educación ética y cívica se presentan en una programación independiente debe entenderse que los objetivos propuestos han de estar presentes, inspirando toda la acción educativa, no sólo en el desarrollo del programa de Ciencias Sociales, sino también en las restantes materias escolares, así como en la organización de la convivencia en el aula y en la

escuela, ya que no se trata sólo de que el alumno adquiera unos conocimientos, sino de que viva unos valores y los haga operativos en su conducta”¹⁸.

Consideramos esta cita muy interesante, porque es la primera vez, en lo que nosotros entendemos, que un tema determinado, o si se quiere un objetivo, que es el hilo conductor de la nueva área de Educación Ética y Cívica –y decimos que es un área nueva, aunque se sigue considerando de alguna manera unida a las Ciencias Sociales –, la convivencia o la educación para convivir, se convierte en un objetivo de todo el centro escolar, que han de trabajar las otras materias escolares y en todas las aulas. Aparece, así, el primer tema transversal y el fundamento de todos los que, de él, se van a desarrollar después.

Pero simultáneamente creemos encontrar, también por primera vez, la contradicción que supone encargar estos contenidos a un área a la vez que se los considera objetivo de todas las áreas e incluso del Centro. La idea de transversalidad que aquí se apunta nace ya herida porque, en nuestra opinión, descubrimos, en los que elaboraron el proyecto, dos tendencias: unos defienden que estos contenidos cívico sociales se trabajen en un área concreta y otros que creen que deben ser tarea de todo el profesorado; la redacción ha querido con placer a las dos líneas educativas. ¿Por qué damos tanta importancia a esta propuesta de un proyecto que ni siquiera se puso en práctica? Porque la componenda que aquí nace entre las dos opciones de trabajo de los que luego se llamarán temas transversales va a aparecer sin interrupción hasta hoy.

¹⁸ Programas Renovados, Ciclo Superior, Introducción General al área de Ciencias Sociales, pág. 94.

2 - La segunda fórmula para educar los contenidos cívico - sociales en el Ciclo Superior de la E.G.B., propuesta por el Gobierno Socialista, fue la que tuvo la oportunidad de ser experimentada en las aulas durante unos años, pero tampoco llegó a convertirse en norma porque se aprobó la LOGSE.

Los documentos "Ideas y propuestas de trabajo para la reforma" y "Objetivos generales y terminales del área. Metodología", se presentaron como "puntos de vista" científicos y prácticos para la implantación del Ciclo Superior. El primero de ellos analiza, entre otras situaciones de la enseñanza, las características de la cambiante sociedad española en relación a la educación. De ahí se deduce que se necesitan unos programas educativos que presenten, más que conocimientos transitorios, aspectos permanentes y duraderos que promuevan en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico que facilite la autonomía en la propia realización personal y una preparación cultural básica que les permita una vida más plena individual y socialmente. La formación básica, se dice, no es una preparación para la universidad sino para la vida, para saber vivir.

Este objetivo se presenta, de nuevo, ofertado en una doble dirección, por un lado a las Ciencias Sociales y por otro a los demás:

- Las Ciencias Sociales no son sólo Geografía e Historia, sino que deben integrar las ciencias del hombre (Sociología, Derecho, Psicología, Economía, Antropología, Ecología, Salud...) e integrar los conocimientos e interpretaciones para el vivir diario.

- También las matemáticas y la Lengua son más instrumentos para saber vivir que meras estructuras de conocimientos que pronto se olvidan. El saber usar instrumentalmente los lenguajes favorece la

interpretación de los mensajes sociales y dota al individuo para la convivencia social¹⁹.

Resulta curioso que se separen los dos grupos de áreas para señalar un mismo objetivo en su función educativa, objetivo que hemos subrayado intencionadamente. Como en el proyecto alternativo de la UCD, nos volvemos a encontrar, en nuestra opinión, una redacción pactada entre los que defienden que los contenidos cívico sociales deben trabajarse en un área concreta para que no se esfume en una declaración de intenciones, y los que opinan que ésta es tarea de todas las áreas. Sin embargo, como vamos a observar en adelante, esta segunda opinión, la de los que piensan que este objetivo es tarea de todas las áreas que, en definitiva, es el germen de la transversalidad, se queda sólo en propuesta teórica; a la hora de la práctica quien sale ganando es la primera opinión, la de quienes confían este trabajo a un área concreta, al Área de Ciencias Sociales, como se presenta en la oferta de posibles áreas divididas en tres grupos. Transcribimos aquí la estructura de las áreas del Grupo I, porque es la que hace referencia a los contenidos de las mismas:

A. Área de Expresión: Lenguajes (castellano, lengua materna, idioma moderno, lenguaje icónico e informático...) y expresión artística y dinámica.

B. Área científico - natural y tecnológica: Matemáticas, Ciencias Experimentales y Tecnología.

C. Área social: Ciencias Sociales, Educación para la convivencia, Educación para la salud y el consumo, Educación ambiental, Educación vial...²⁰

¹⁹ O.c. Anteproyecto para la reforma del Ciclo Superior de EGB. A) Punto de partida, apartado 2b.

²⁰ O.c., Anteproyecto para la reforma del Ciclo Superior de EGB. B) Propuesta de currículo, apartado 3b. En los otros dos grupos de estructuración de las áreas no aparecen contenidos sino que son otros los criterios de agrupamiento: áreas instrumentales, frente a las áreas académico-científicas o a las tecnológico-artísticas, en

Aquí también hemos subrayado nosotros, en los contenidos del Área de Ciencias Sociales, la formulación de lo que muy pronto se llamarán temas transversales si exceptuamos la educación para la convivencia que siguió siendo el referente de todos los demás pero no un tema independiente: todos los transversales educan para la convivencia, a la vez que una genuina educación para la convivencia implica, de alguna forma, a todos los transversales. Como decíamos, estos temas son contenidos para un área concreta, para las demás áreas se quedaron en objetivos e intenciones.

2.3.1.3. Iniciativas legislativas del Gobierno Autónomo de Canarias.

¿Qué programas se elaboraron en la Comunidad Autónoma de Canarias para utilizar la posibilidad de regular el porcentaje de enseñanza que le permite su Estatuto de Autonomía? La Administración Autónoma eligió la vía de la ampliación y adaptación del programa mínimo del MEC frente a la vía de la complementación, y el resultado fue dispar. Por lo que respecta al tema de nuestra investigación, presentamos a continuación lo diseñado para cada uno de los tres Ciclos²¹.

el grupo segundo y en el grupo tercero se estructuran las áreas por los criterios de áreas de expresión o de experiencia.

²¹ Para el análisis de los Programas Renovados de la Comunidad Autónoma de Canarias hemos utilizado como fuente, el capítulo de los profesores Concepción Bello, Manuel G. Estrada y Julián Plata, Situación actual del Área de Ciencias Sociales en Canarias (EGB): Iniciativas legislativas del Gobierno Autónomo en programas escolares, del colectivo editado por la Junta de Castilla y León Análisis de los currícula de Ciencias Sociales de las Comunidades Autónomas. Valladolid, 1991.

A sí mismo, hemos revisado los Programas y Orientaciones del Ciclo Inicial de la EGB en Canarias, de la Consejería de Educación, S/C de Tenerife, 1986 (2ª de.), y la Guía didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias. Documento provisional, de la misma Consejería, S/C de Tenerife, 1987.

a. En el Ciclo Inicial llama la atención la nueva denominación del Área de Competimiento Afectivo Social, relacionada con la Didáctica de las Ciencias Sociales, y que pasa a llamarse Área de Ajuste Personal y Adaptación Social. Si los contenidos de los programas de la Comunidad Autónoma para el Área de Ciencias Sociales son una mera adaptación de los del MEC, imitando hasta los epígrafes de cada bloque, en esta Área, en cambio, se logra el procedimiento de la vía elegida - la ampliación -, con unos contenidos que, en sus cuatro bloques, difieren de los del MEC.:

<u>Programas del MEC</u>	<u>Programas de la C.A. Canaria</u>
<u>Área de Competimiento Afectivo Social</u>	<u>Área de Ajuste Personal y Adaptación Social</u>
B. Temático I: Afirmación de sí mismo.	B. Temático I: Desarrollo del autoconcepto positivo y de la afirmación de sí mismo.
B. Temático II: Integración en el entorno físico-social.	B. Temático II: Desarrollo de situaciones de bienestar y tolerancia a la situación.
B. Temático III: Preparación para la educación sexual y el autocontrol.	B. Temático III: Desarrollo de la sociabilidad y del social.
B. Temático IV: Valores y comportamientos.	B. Temático IV: Conciencia y actitud sexual.

Como puede apreciarse, los contenidos que plantean los Programas Renovados de Canarias no sólo amplían los contenidos mínimos propuestos por el MEC., sino que el diseño del Área nos parece realmente innovador.

b. Los Programas Renovados de la Comunidad Autónoma para el Ciclo Medio sólo alcanzaron la fase de experimentación. Realizado por un numeroso grupo de profesores, se trata de un buen trabajo que presenta grandes novedades respecto a los programas del MEC. y utiliza correctamente la vía de la ampliación y adaptación para aprovechar las

competencias en materia de enseñanza. El proyecto propone unos objetivos a conseguir a lo largo de los tres años de duración del Ciclo, sin especificar, como hacía el M.E.C., lo que había que realizar por años, planificación que se supedita al ritmo de aprendizaje que imponen los niños. De esa manera se diseña un Área que se independiza del Bloque Temático VII de Ciencias Sociales - Comportamiento cívico - social - con un nuevo título: Educación Sexual, y se presenta con un único objetivo para todo el Ciclo:

“Conocer las características de su cuerpo y del otro sexo, entendiendo que las diferencias anatómicas entre los sexos no deben llevar consigo ningún tipo de discriminación. Asumir los cambios corporales que se producen en el propio cuerpo en crecimiento. Dar a todas las partes del cuerpo la misma importancia, desarrollando actitudes de naturalidad hacia él y las funciones del mismo. Practicar hábitos de limpieza y cuidado del cuerpo. Fomentar el juego, la comunicación y el respeto entre niños y niñas²².”

El resto de los contenidos del Bloque Temático VII del Área de Ciencias Sociales del M.E.C., los Programas de la Comunidad Autónoma Canaria los distribuye en los cinco bloques temáticos del Área de Socionaturales, proponiendo para cada uno de esos bloques un objetivo que plantea un método de trabajo en cinco fases: información previa, selección del problema a investigar, planteamiento de soluciones, nueva información y comunicación. Así:

“Bloque temático V: Relaciones con el medio socionatural.

²² Gobierno de Canarias: Nuevos programas y orientaciones para el Ciclo Medio en Canarias (una propuesta provisional). Servicio de Publicaciones. Consejería de Educación, S/C de Tenerife, 1987.

Objetivos: 1) A través de la observación directa e indirecta y de experiencias variadas, conocer las interacciones del hombre con su medio. 2) Conocer críticamente la influencia de la sociedad sobre la persona²³."

c. Respecto del Ciclo Superior, no se puede hablar ni siquiera de experiencias por parte de las Autonomías con competencias en materia de enseñanza puesto que el M.E.C., que determina las enseñanzas mínimas que sirven de homologación a los estudios, no llegó a legislar sobre ellos, como ya hemos dicho.

A pesar de ello, la Comunidad Autónoma Canaria quería tener adelantado su proyecto de Ciclo Superior y elaboró un documento de trabajo con los posibles contenidos específicos que tendrían que trabajarse en este nivel de la E.G.B.²⁴. En la fuente consultada para este apartado no hemos encontrado, sin embargo, referencias al tema que centra nuestro trabajo: la educación para la convivencia.

2.3.2. La educación en la Constitución y en el Estatuto de Canarias.

La Constitución del 1978 no es una Constitución de partido sino de consenso: los partidos políticos y los españoles supieron ponerse de acuerdo, por una vez, acerca de los principios fundamentales de la convivencia. Uno de esos principios fundamentales es el del artículo 27 del texto constitucional. La educación, que tanto interesa a tantos, recibió un

²³ Gobierno de Canarias, o.c.

²⁴ Gobierno de Canarias: Documento de trabajo: Adecuación de los contenidos de Canarias a los programas de Ciencias Sociales de E.G.B. Inédita, S/C de Tenerife.1988

tratamiento equilibrado entre la tradición conservadora y la innovación progresista.

El párrafo 1 del artículo 27 proclama el derecho de todos a la educación, derecho que será garantizado, según el párrafo 5, por los poderes públicos. A nosotros, además de resaltar el reconocimiento constitucional de la educación como un derecho fundamental de los españoles, nos interesa subrayar de este párrafo 5 que la garantía que el Estado ofrece para el ejercicio de este derecho se va a poner en práctica "mediante una programación general de la enseñanza".

La programación a la que se refiere será 'general' porque la misma Constitución, en el artículo 149, párrafo 30º, se reserva la competencia exclusiva de "regular las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia", frente a las competencias que podrán asumir las Comunidades Autónomas en el "fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua" de esas Comunidades.

El Estatuto de Autonomía de Canarias recoge esas competencias en el artículo 32, párrafo 1, precisando lo que hemos dicho hasta aquí:

"Corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias el desarrollo legislativo y la ejecución en las siguientes materias:

1. Enseñanza, en toda la extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y en las Leyes Orgánicas que, conforme al apartado del artículo 81 de la misma, lo desarrollen.

El Estado se reservará las facultades que le atribuye el número 30 del apartado

1 del artículo 149 de la Constitución y la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía" . (...)

De acuerdo con esto, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias estableció el currículo de los diferentes niveles teniendo en cuenta las enseñanzas mínimas establecidas con carácter general por el Ministerio de Educación y Ciencia, y que veremos a continuación.

2.4. Cuarta etapa: de 1990 hasta hoy.

Desde 1983 y 1984, respectivamente, se venía experimentando un nuevo Bachillerato y el Ciclo Superior de la E.G.B., experiencia que alcanzó a un elevado número de alumnos. A partir de esas experiencias, el Ministerio de Educación y Ciencia, en un largo y complicado proceso, fue proponiendo al Parlamento una completa reforma del sistema educativo, reforma que se fue realizando por etapas, primero con la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de la Reforma Universitaria (LRU), luego con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y culminando el proceso con la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Todo este proceso tenía una pretensión: ajustar el sistema educativo español a una calidad de enseñanza acorde con los tiempos y en el contexto europeo.

2.4.1.- La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

En el texto de esta Ley, la LOGSE, se pueden distinguir tres bloques: comienza con un largo preámbulo, que presenta los objetivos, describe la

situación y justifica la necesidad de la reforma que pretende; sigue el texto legal propiamente dicho, que se compone de 67 artículos; y, finalmente, se cierra con un grupo de disposiciones adicionales, transitorias y finales que se refieren a las condiciones de aplicación de la Ley.

Por lo que al tema de nuestra investigación se refiere, ya hicimos referencia en la introducción de este mismo capítulo a la convivencia como objetivo fundamental de la educación, según esta Ley, y allí citamos los primeros párrafos del Preámbulo en los que se hace expresa declaración de estos principios.

Queremos, ahora, poner de relieve cómo entre los elementos del currículo en todos los niveles, el aprecio de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana para, luego, obrar de acuerdo con ellos, es un fin primero. En el capítulo V de esta primera parte contrastaremos estas declaraciones de principios con las correspondientes disposiciones sobre la formación inicial y permanente del profesorado para llevar a la práctica este objetivo.

2.4.1.1.-M.E.C.: Reales Decretos que establecen el currículo.

El artículo 4º de la LOGSE define el currículo por el conjunto de los elementos que regulan la práctica docente: objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. En cada uno de aquellos que, en el lenguaje de la reforma, se han llamado 'elementos básicos del currículo', y que responden a las preguntas: '¿Para qué enseñar?', '¿Qué enseñar?', '¿Cuándo enseñar?', '¿Cómo enseñar?' y '¿Qué, cómo y cuándo evaluar?', en cada uno de esos elementos, decimos, está presente el principio de que la educación tiene, como uno de sus fines, mejorar la convivencia humana.

Limitándonos a los niveles educativos en los que van a trabajar los maestros, tanto en los objetivos generales como específicos de cada ciclo del currículo de la Educación Infantil se hace presente esa intención educativa.

Así, en el art. 4º del Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil, entre los objetivos generales de la Etapa que los profesores han de utilizar como criterios de evaluación tanto de su propia práctica docente como del desarrollo de las capacidades del niño, encontramos dos que hacen expresa mención a mejorar la convivencia:

c) "Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones junto con los de los demás" ,

d) "Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración"²⁵.

La misma intención educativa la encontramos también en todos los elementos del currículo de la Educación Primaria: en los objetivos, en la metodología, en los contenidos y en los criterios de evaluación. El mismo Real Decreto lo dice así:

"La educación obligatoria se propone favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica... La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a

²⁵ Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil, Art. 4º.

los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás”²⁶.

A demás de encontrar enumerados los temas transversales en el párrafo 4 del art. 5º del Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria, una revisión de los elementos del currículo nos confirma que la educación para la convivencia es uno de los fines principales de la educación, por más que entre los criterios de evaluación no aparezca en todas las áreas. Así, no hemos encontrado criterios de evaluación de los transversales en las áreas de Educación Artística, Lenguas Extranjeras y Matemáticas, lo cual no deja de ser una contradicción de la Administración, porque a la hora de la práctica, sólo se trabaja lo que se va a evaluar, y si no se cuenta con criterios de evaluación, se deja a la buena voluntad del profesor lo que pueda hacer con ese tema que la propia Administración considera tan importante. Además, así lo dice el citado Real Decreto:

“ Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades alcanzadas en los objetivos generales... Los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental en todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje”²⁷.

²⁶ Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Preámbulo.

²⁷ *Ibidem*.

Pero, ¿y si esos criterios de evaluación no existen en algunas áreas? En nuestra opinión, la respuesta viene dada a partir de esa situación anómala que vienen arrastrando estos contenidos desde que aparecieron: entre los que piensan que su lugar apropiado es un área concreta y los que defienden que deben ser trabajados por todos se pacta una redacción que contente a todos. Lo que ocurre, como señalamos a propósito del anteproyecto socialista de los Programas Renovados para el Ciclo Superior, es que la opinión de los segundos, es decir, la de la transversalidad, por mucho que se hable de ella en los preámbulos y en los objetivos, al final se queda sin apoyo legal, confiada a la competencia y a la voluntad del profesorado.

Entre los objetivos de esta Etapa encontramos estos cuatro que hacen referencia directa al tema de nuestra investigación:

"- Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

- Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

- Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

-Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos²⁸."

Estos objetivos resaltan las palabras antes citadas sobre los criterios de evaluación como definidores del grado de aprendizaje que se espera de los alumnos respecto de los objetivos de la Etapa; y resalta aún más la constatación de que no se encuentren tales criterios en referencia a esos objetivos en algunas áreas.

2.4.1.2.- Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: Decretos que establecen el currículo.

Los Decretos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias no se diferencian substancialmente de los Reales Decretos del M.E.C. Por lo que se refiere a los niveles educativos en los que han de trabajar los maestros, puesto que a ellos va dirigido nuestro proyecto de actuación, no hemos encontrado ninguna diferencia reseñable en el currículo establecido para Educación Infantil²⁹.

Por lo que se refiere a la etapa de la Educación Primaria, el Decreto de la Comunidad Autónoma de Canarias - igual que lo había hecho el Real Decreto del M.E.C. -, refiere en el párrafo 3 del Artículo 6 que "La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la

²⁸ O.c. Art. 4º e), f), g) y h).

²⁹ Consejería de Educación, Cultura y Deportes, DECRETO 89/1992, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil. B.O.C. número 85, viernes 26 de junio de 1992, págs. 4369-4390.

educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la Educación Primaria, constituyendo un referente en la organización y tratamiento de las mismas”³⁰.

2.5. Como resultado final a la situación de la educación para la convivencia en los marcos educativos de España y de Canarias.

El recorrido que hemos realizado por los diversos marcos educativos del último siglo y medio de historia de la enseñanza en España - y en las dos últimas décadas también en la Comunidad Autónoma Canaria, con competencias en la materia -, nos ha advertido de algunos aspectos del tema de nuestro estudio, la educación para la convivencia, que conviene ahora sintetizar:

1. Todas las Leyes educativas, todos los anteproyectos y experiencias previas a los marcos legales en que la enseñanza se ha desarrollado en España a lo largo del último siglo y medio de su historia, considera este asunto de vital importancia para la sociedad española. La enseñanza de unos contenidos cívico sociales orientados a formar a los niños y niñas para la convivencia en sociedad es un objetivo prioritario de la educación; más aún, todos los textos que hemos estudiado defienden que se educa, precisamente, para la vida cotidiana; ese debe ser el criterio, incluso, para elegir un libro de texto, como hemos visto que defendía la Ley más antigua que hemos estudiado, la Ley Moyano. Cambiarán las formulaciones, según las épocas y situaciones políticas, pero el discurso -al menos el discurso- de que la escuela debe educar para convivir, es común a todos.

³⁰ Consejería de Educación, Cultura y Deportes, DECRETO 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. B.O.C. número 44, viernes 9 de Abril de 1993, págs. 1914-1997.

2. Estos contenidos cívico sociales han sido materia de una o unas áreas determinadas: siempre el Área de Ciencias Sociales o Áreas relacionadas con ella. Sin embargo, a lo largo de esta trayectoria, hemos ido constatando una opinión alternativa que defiende que la educación de estos contenidos pertenece al maestro, primero, o a todos los maestros, después, o a toda la Escuela, finalmente. La primera corriente entiende que el modo adecuado para educar para la convivencia es el longitudinal, en un área o con o un área; la segunda, quiere que esa enseñanza sea transversal, en todas las áreas y desde todos los agentes educativos. Entendemos que la fuerza de esta doble corriente ha sido la causa de la extraña situación en que estos contenidos se encuentran en el actual marco educativo en el que las redacciones finales suponen una composición pactada entre ambas, redacción y situación que resulta difícilmente comprensible y costosa y poco practicable.

3. Estos contenidos que educan para la convivencia hoy se presentan legalmente bajo la denominación de temas transversales porque -se insiste-, a causa de su gran importancia educativa, han de estar presentes en todas las áreas, no añadiendo más contenidos académicos a los ya existentes sino dándoles sentido. Sin embargo, en el desarrollo de los currículos, no se percibe esta preocupación con la claridad que cabría esperar: no todas las áreas presentan criterios de evaluación que definan lo que niños y niñas han aprendido de esos objetivos considerados tan importantes, por lo que suponemos que se encomiendan al interés del profesorado.

4. Todas estas propuestas legales, que para organizar este objetivo educativo hemos visto en este recorrido de siglo medio, se presentan no sólo con o normas sino con o un reto al profesorado, que fue y seguirá siendo, de

hecho, el motor de toda reforma en la enseñanza. Por lo tanto, tras cada reforma se necesitaría no sólo una adecuada información/formación a los maestros en activo para que se adhieran al proyecto en cuestión, sino que - y no es menos importante - cada reforma requiere el correspondiente proyecto para la formación inicial del profesorado. La formación del profesorado en la educación para la convivencia es el objetivo fundamental del presente trabajo.

En definitiva, globalmente los marcos educativos españoles nos presentan un gran centro de interés - la educación para la convivencia - al que luego rodean de serias contradicciones. Estas contradicciones pueden dar al traste con este objetivo fundamental y por eso serán objeto de nuestra discusión a lo largo de este trabajo.

CAPÍTULO III:

*SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ESTUDIOS SOBRE
EL TEMA.*

CAPÍTULO III: SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

3.0. Introducción

Después de la revisión que hemos hecho de la situación de la *Educación para la Convivencia*, objeto de nuestro estudio, en los marcos educativos de España y de Canarias, procede comprobar, en este capítulo tercero, la existencia de trabajos relacionados con el nuestro en España, en general, y en Canarias en particular, así como las aportaciones bibliográficas significativas existentes en este momento.

En este sentido, hemos considerado necesario solicitar la pertinente información en las redes bibliográficas de consulta REDINET e INCA. Procederemos, primero, a presentar la información obtenida en esas Bases de Datos, para luego dejar constancia de aquellos trabajos que en Canarias, o fuera de las Islas, se hayan publicado y, a nuestro juicio, aporten elementos que ayuden a delimitar esta investigación. Finalmente haremos un comentario global a toda esta información, que comenzamos a describir por el mismo orden con que la acabamos de presentar.

3.1. Información de la REDINET

La REDINET o Red Estatal de Base de Datos de Información Educativa (investigación, innovación y recursos didácticos), se establece en Canarias al final del año 1989 con la intención de ser un proyecto de Innovación Educativa para la creación y utilización de la red de Base de Datos sobre investigaciones educativas. Un proyecto que tiene como cometido crear una red informática de archivo, registro y tratamiento de

todas las investigaciones que en materia de educación se generan en el ámbito de la Comunidad Autónoma, así como las que se reciban del resto del Estado, tales como: proyectos de investigación e innovación educativas, tesis doctorales, tesinas e informes educativos, etc., con el fin de obtener una eficaz y operativa utilización y acceso a las mismas por parte de nuestros docentes e investigadores y profesionales de la enseñanza.

3.1.1. Datos de la REDINET al comienzo de nuestro trabajo.

La información la solicitamos en dos ocasiones: al comienzo y al final de nuestro trabajo. La primera solicitud se hizo entre los días 29 de Abril y 25 de Mayo de 1994 y pedimos a la Base de Datos Redinet información de cuantas investigaciones se hubieran realizado sobre la Educación para la Convivencia en las Ciencias Sociales. Entonces sólo apareció un trabajo con un descriptor similar al nuestro, *Educación para la Convivencia*, cuyos datos presentamos a continuación:

1. Título. *Educación para la convivencia. Conocimientos y actitudes cívicas de los niños de quinto y octavo de E.G.B.*

Autor: Dendaluce Surola, Y. - Muñoz Repiso, M. - Pérez Serrano, G.

Tipo de trabajo: Investigación.

Año de finalización: 1976

Objetivo: estudio de la socialización política de los niños que aporte información sobre sus conocimientos y actitudes. Factores que afectan las implicaciones Curriculares. Se pretende relacionar los datos de este trabajo

con los obtenidos en otros países y aportar una base para estudios transversales.

Muestra: 1220 alumnos de 5º de E.G.B. y 1192 de 8º de E.G.B. Muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional según población regional por sexo, hábitat y tipo de centro educativo. Muestra de 61 centros escolares y 61 profesores de ciencias.

Proceso: Trabajo descriptivo que sigue el esquema diseñado por la I.E.A. Aplicación de tests a una muestra elegida. V.D.: Aspectos cognoscitivos y de socialización, actitudinales. V.I.: Datos demográficos, nivel de conocimientos, actitudes hacia el entorno, actitudes del profesor, etc.

Instrumentos: Cuestionarios: de la escuela; del profesor; de alumnos; de padres; back-ground; de actitudes generales; de cómo funciona la sociedad. Pruebas: cognoscitiva y de vocabulario. Escalas: descriptivas y afectiva.

Técnicas: Estadística descriptiva. Tablas de frecuencia. Fiabilidad. Pruebas de significación estadística no paramétricas. Análisis factorial.

Resultados: Familia: predomina el personal cualificado, siendo el nivel educativo de los padres superior al de la mujer. En España existe más desacuerdo entre las opiniones políticas de padres e hijos, a la vez que un menor rechazo a los valores paternos. Nivel de conocimientos sociales comparable al de otros países, aunque hay mayor desconocimiento de las instituciones públicas y de temas económicos. Los alumnos muestran una actitud cívico-social positiva, predominando la aceptación del gobierno y un nivel relativamente alto de tolerancia. Aunque hay diferencias ocasionadas por el tipo de centro, región, etc., se observan posturas más liberales y maduras en ciudades grandes, en el sector de educación privada y entre hijos de maestros y licenciados. De los cinco estadios de

socialización política que señala la I.E.A., los alumnos españoles se encuentran entre el uno y el tres, según la edad , sin grandes diferencias debidas a otras variables.

Conclusiones: Las posturas más liberales y antiautoritarias se dan en núcleos urbanos grandes y regiones industriales. El tamaño de la población y la titularidad del colegio influye en las actitudes. Se observan relaciones entre el nivel ocupacional del padre y conocimientos cívicos y actitudes. Sólo se observan diferencias debidas al sexo en las pruebas cognoscitivas y en las actitudes cívico-sociales referidas a los derechos de la mujer.

En vista de que no apareció ningún otro trabajo con el descriptor *Educación para la convivencia*, intentamos más información con los siguientes descriptores: *Relaciones interpersonales - Relaciones intergrupales - Conducta social y valores - Actitud y sociales - Valor y sociales - Interacción social - Conducta antisocial*, todos ellos relacionados con la educación. Obtuvimos 256 títulos de los que, examinados detenidamente, elegimos 127 que nos parecían cercanos a nuestro trabajo y de los que pedimos información complementaria más amplia; los 129 restantes se alejaban claramente de nuestros objetivos, por lo que fueron rechazados. La nueva documentación que aportaron los 127 títulos elegidos fue estudiada página a página y solamente seleccionamos 17 trabajos que, por sus características, tocan algún punto de nuestra investigación. En otro apartado de este capítulo comentaremos, siquiera brevemente, los aspectos que consideramos en cada uno de ellos cercanos a nuestro trabajo. Los seleccionados fueron los siguientes:

2. **Título:** *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de la innovación educativa.*

Autor: Rivas Navarro, M.

Tipo de trabajo: Tesis.

Institución: Universidad Complutense. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Año de finalización: 1983

Objetivo: Investigar sobre la naturaleza de la innovación educativa y analizar algunos de los factores que impulsan o restringen el desarrollo de los procesos innovadores en el ámbito de las instituciones escolares.

Muestra: 1.500 profesores de E.G.B. que pertenecen a 120 colegios de la Comunidad Autónoma de Madrid. Muestreo aleatorio.

Proceso: Diseño ex post facto o causal comparativo. Variable dep.: comportamiento innovador de los profesores de E.G.B. Variable ind.: individuales: sexo, edad, profesionalidad de base, actualización docente, tipo de tarea docente, continuidad en el mismo tipo de tarea; institucionales: titularidad de la institución escolar, estabilidad de los profesores, comunicación pedagógica entre los miembros de la institución escolar, ubicación sociogeográfica de la institución escolar.

Instrumentos: Cuestionario elaborado exprofeso para obtener datos sobre el comportamiento innovador de los profesores, así como los correspondientes a las variables de índole personal e institucional que se suponen relacionadas con dicho comportamiento. Está integrado por preguntas abiertas, cerradas y categorizadas, y agrupadas en tres tipos.

Técnicas: Análisis de contenido de carácter semasiológico partiendo del signo para ir a la determinación del concepto. Análisis cualitativo de los

resultados de los análisis de otros investigadores, lo que constituye una forma de meta-análisis. Análisis correlacional correspondiente al tipo de investigación ex post facto.

Resultados: Se ha hallado que 2/3 de los profesores tienen un comportamiento innovador prácticamente nulo. Una octava parte del total constituye el núcleo de los propiamente innovadores. La quinta parte está formada por los innovadores medios. Las variables más relacionadas con el comportamiento innovador son: de tipo personal y por orden de importancia: la actualización docente, la profesionalidad de base y la edad. De tipo institucional: la participación institucional, la comunicación pedagógica, la estabilidad de los profesores. La titularidad del centro no tiene relación con el comportamiento innovador.

Conclusiones: Se abre una amplia línea de investigación que debe continuarse con nuevos estudios con neutralización de variables, en el estudio del fenómeno de la interacción entre variables mediante el análisis multivariado, en el estudio de nuevas variables en investigaciones en que se realice incluso la manipulación de alguna de ellas o desarrollen diseños de carácter longitudinal.

3. Título: *Factores determinantes del fracaso escolar en 6º nivel de E.G.B. de la región de Murcia.*

Autor: Martínez Alojós, M.

Tipo de trabajo: Tesina

Institución: Universitat de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Año de finalización: 1983

Objetivo: Estudio empírico que pretende conocer y analizar los posibles factores determinantes de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos de 6º de E.G.B. de la región de Murcia.

Muestra: Se realiza una primera muestra sobre 2.338 alumnos y doscientos profesores, pertenecientes a 24 centros -estatales y no estatales- de la región. La 2ª muestra, que es representativa, se realiza sobre 863 alumnos de 6º de E.G.B. de los mismos centros.

Proceso: Tras un estudio descriptivo de los resultados académicos de la 2ª etapa de E.G.B. entre los años 1976-1979, se realiza una pregunta abierta a los sujetos de la primera muestra para conocer sus opiniones; con esos datos se elabora un cuestionario, que se aplicará a la segunda muestra.

Instrumentos: Ficha con una pregunta abierta. Cuestionario de 72 ítems. Datos facilitados por la Inspección Técnica de E.G.B. correspondientes al quinquenio mencionado. Tablas de frecuencias para la elaboración del cuestionario. Análisis factorial de componentes principales, diseño varimay por ordenador.

Resultados: Estudio descriptivo: en los centros estatales los índices de fracaso escolar han ido aumentando a lo largo del quinquenio, encontrándose los valores más altos en 1980-1981. El aumento es menor en los centros no estatales. El número mayor de fracasos, en ambos tipos de centros, corresponde al 6º nivel. Según las opiniones de los alumnos, las principales dificultades que propician el fracaso escolar son: las condiciones materiales, las circunstancias familiares y la comunicación padres-hijos, las variables de contexto, como son las condiciones materiales de la clase/colegio, cantidad y dificultad de los trabajos, la inadecuación entre la actuación del profesor y las necesidades reales de los

alumnos, la deficiente comprensión del vocabulario empleado por profesores y textos, la falta de motivación por los libros y clases, la organización del centro, la carencia de hábitos de estudio y técnicas de trabajo, la relaciones interpersonales del grupo-clase.

Conclusiones: Así pues, se debería profundizar en la identificación de las causas de la falta de comprensión de los alumnos y averiguar las diferencias entre los centros estatales y no estatales en cuanto al número de alumnos-clase y utilización de recursos de apoyo, por una parte, y en cuanto al número de unidades en relación con el fracaso escolar de sus alumnos, por otra.

4. Título: *Problemática del rechazado escolar: detección e integración.*

Autor: Secadas, F. - Musutu, G. - Pascual, G. - Ferrer, J. - Acosta, J.A.

Tipo de trabajo: Investigación

Año de finalización: 1981

Objetivo: Fijar el perfil del rechazado escolar mediante la determinación de las variables psicológicas cognitivas, no cognitivas o caracteriales y psicosociales. Elaborar estrategias de intervención en el ámbito específico de la clase con el fin de alcanzar la reinserción del rechazado en la actividad y en las tareas de responsabilidad del grupo.

Muestra: 75 niños varones considerados altamente rechazados -grupo experimental- y otros 75 bien adaptados -grupo de control.

Proceso: La hipótesis de trabajo establece que elaborando un predictor del rechazo escolar, así como un perfil psicosociológico, es posible prevenir y/o planificar estrategias de intervención para su inserción en el aula, logrando

un mayor rendimiento y una mayor cohesión en el grupo al cual pertenece. Variables: inteligencia general, razonamiento abstracto, aptitud verbal, habilidad numérica e inteligencia práctica, personalidad, dominio-sumisión, estabilidad-inestabilidad, seguridad-inseguridad, responsabilidad-irresponsabilidad, extraversión-introversión, sinceridad-irresolubilidad. Adaptación y motivación: familiar, fisiológica, social, emocional y motivación escolar. Status sociométrico: amistad, liderazgo y rechazo. Autoimagen. Actitudes psicosociales.

Resultados: A) Detección: los alumnos muestran una gran preocupación por sus relaciones interpersonales con compañeros y amigos. Tienen gran obsesión por: cuestiones académicas, concepto que el profesor pueda tener de él, aprobación o desaprobación pública y evaluaciones escolares. La familia juega un papel más bien negativo en el aspecto académico, generando con frecuencia decepciones, desencanto y autoestima negativa. Las variables que diferencian a los dos grupos son: adaptación familiar, social y emocional, identificación paterna, inteligencia general, responsabilidad-irresponsabilidad y autoestima. B) Integración: El tratamiento experimental aplicado ha producido diferencias significativas en los grupos. Los rechazados escolares lograron integrarse, en gran parte, en el contexto escolar después del tratamiento experimental. La autoestima mejoró en los sujetos experimentales, lográndose en ellos un verdadero cambio.

5. Título: *La implantación de una pauta de trabajo cooperativo en tres aulas-taller: análisis comparativo de las conductas de docentes y alumnos en una situación de trabajo definida como de equipo y una situación de trabajo cooperativa.*

Autor: Rue Domingo, J.

Tipo de trabajo: Tesis

Institución: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía y Didáctica.

Año de finalización: 1989

Objetivo: Contrastar las diferencias, en cuanto a formas de organización material, social e interacción, que se pueden dar entre una situación de trabajo cooperativo dentro de un aula-taller elaborada por el autor y una situación de trabajo en pequeños grupos conducida en base a los criterios didácticos de cada maestro. Observar y describir los problemas y situaciones que se producen en el contexto grupal cuando se adoptan unos parámetros de innovación didáctica.

Muestra: alumnos elegidos al azar de tres aulas-taller de tres escuelas diferentes: Taller A, de Geografía de Cataluña: niños de quinto y sexto; Taller B, de dibujo e impresión: alumnos de tercero y cuarto de Básica; Taller C, de huerto: alumnos de séptimo.

Proceso: investigación-acción con metodología observacional. Desarrolla una aproximación teórica sobre el tema de los talleres en el currículo de E.G.B., analiza los paradigmas en investigación educativa y los aspectos más relevantes del trabajo en equipo y del cooperativo. En la parte empírica se seleccionan tres talleres a los cuales se les aplica una situación de trabajo en equipos y otra de colaboración. El investigador hace un seguimiento de como mínimo el cincuenta por cien de las sesiones de cada taller, recogiendo información conductual, diálogos, etc., del maestro y de los alumnos, a través de la observación directa y en base a un sistema de categorías, según el sujeto /alumno-maestro/ o la situación / grupo clase-

grupo pequeño/. Contrasta los resultados obtenidos con las hipótesis planteadas mediante estadística descriptiva.

Instrumentos: Observación directa. Sistema de categorías 'ad hoc'.

Técnicas: Categorización, frecuencias directas y porcentajes.

Resultados: La pauta de trabajo cooperativo favorece la descentralización de la clase y del papel del maestro, incrementando la participación de los alumnos. Conductas más frecuentes: Cooperación y colaboración sin atender a diferencias de sexo, control mutuo del trabajo y respeto mutuo de las iniciativas. No hay diferencias substanciales en la mejora del aprendizaje entre los diferentes tipos de taller ni en las actividades ni en cuanto a la edad, pero sí mejora el clima afectivo y relacional, el nivel de socialización, los resultados académicos y los procesos cognitivos en el aprendizaje.

Conclusiones: La incorporación de la pauta de trabajo cooperativo transforma, mejorando de forma cualitativa, el trabajo en grupos pequeños.

6. Título: *Interrelación de la conducta del profesor y de los alumnos de E.G.B. en el salón de clase.*

Autor: Bethencourt Benítez, J.

Tipo de trabajo: Tesina

Institución: Universidad de La Laguna. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Año de finalización: 1981

Objetivo: 1. Obtener información objetiva acerca de la interacción que se establece entre profesor y alumnos de E.G.B. en la clase. 2. Analizar la relación entre ciertas conductas de aprobación y desaprobación del profesor con determinadas conductas disruptivas y apropiadas de los alumnos.

Muestra: 7 profesores de 5º nivel de E.G.B. y sus alumnos, 213, de cinco colegios nacionales y dos colegios privados de S/C de Tenerife y La Laguna. De los 7 profesores, 4 son mujeres; entre 25 y 59 años. Las edades de los niños estaban comprendidas entre 14 y 9 años; en cuanto al sexo, 63, 25 eran niñas y el resto niños.

Proceso: Diseño correlacional. Las variables objeto de análisis son las conductas de 'controla' y 'refuerza' del profesor y las conductas de 'distracción', 'agresión' y 'participación' de los alumnos en el aula. Se utilizó un procedimiento de observación directa y no participante. En la categoría de 'controla' se engloban las conductas del profesor que van dirigidas a mantener orden, atención y actividad. La categoría 'castigo' engloba: castigo verbal, físico y situacional. La categoría 'refuerzo' engloba: refuerzo verbal, físico y situacional.

Técnicas: frecuencias totales para cada uno de los profesores y de los alumnos. Media aritmética y desviación típica de cada categoría conductual. Porcentajes que representa cada media aritmética del promedio total de conductas registradas. Prueba 'T' y prueba 'ANOVA' para diferencias entre conductas. Correlación de Pearson para determinar la relación entre conductas del profesorado y conductas de los alumnos.

Resultados: 1. Los profesores emiten más críticas y censuras que alabanzas y elogios. 2. La conducta de aprobación verbal se emite en una tasa insuficiente. 3. La aprobación y desaprobación emitida por el profesor

es predominantemente de tipo verbal. 4. Es muy baja la conducta de castigo físico. 5. La tasa de conducta de inatención de los alumnos es muy alta. 6. Las conductas de 'agresión' ocurren en una tasa muy baja. 7. Las conductas positivas o apropiadas de los alumnos ocurren con una frecuencia muy baja. 8. El excesivo control del profesor favorece la agresión de los alumnos, y el excesivo castigo la distracción. 9. No se confirma la hipótesis de que cuanto más aprobación emita el profesor, más conductas apropiadas mantendrán los niños.

Conclusiones: Los profesores dispensan a los alumnos mucha desaprobación verbal y poca aprobación verbal. Los alumnos reciben mucha información de qué conductas no deben realizar en el aula, pero no se les informa de cómo. El castigo físico se emite en una tasa muy baja. Está prácticamente erradicado de las escuelas canarias. Es importante que en futuras investigaciones se someta a prueba si grados altos o bajos de castigo provocan niveles más bajos de agresión que los grados medios de castigos.

7. Título: *Conducta prosocial e intervención educativa.*

Autores: Apodaca Urquijo, P. - Etxebarria Bilbao, M.I. - Fuentes Rebollo, M. J. - Ledesma Yera, A.R. - Ortiz Barón, M.J. - Sánchez< Miguel, E.

Tipo de trabajo: Investigación.

Año de finalización: 1988

Objetivo: Definir la conducta prosocial-altruista. Revisar las diferentes teorías sobre ella. Proponer factores de los que dicha conducta depende. Ver la influencia real de esos factores en ella y el peso concreto de cada uno de ellos.

Muestra: 244 sujetos de ambos sexos, de 5º de E.G.B. (10-12 años) en diversos centros de Málaga, Salamanca y País Vasco.

Proceso: Variable criterio: Conducta altruista. Variables Predictoras: 1 /capacidad de Rol-taking / nivel de condición social /. 2 /tendencia a empatizar con los demás como rasgo de personalidad / empatía-rasgo/. 3 /concepto de hombre. 4 /nivel de respuesta empática del sujeto ante una situación penosa / empatía situacional/.

Instrumentos: fundamentalmente, cuestionarios.

Técnicas: Prueba T de Student. Análisis discriminante.

Resultados: A/ El nivel de cognición social influye significativamente en el altruismo. b/ La empatía-rasgo sólo influye tendencialmente. C/ El concepto de hombre no influye significativamente en el altruismo. D/ La empatía situacional muestra una relación muy significativa con el altruismo. Las variables incluidas como predictores dan lugar a una función discriminante suficientemente potente como para afirmar que son eficaces como explicación de la conducta altruista. La variable que muestra más peso es la capacidad de empatía situacional.

Conclusiones: 1/ Los sujetos con mayor capacidad de cognición social son también los más altruistas. 2/ Los sujetos con mayor capacidad empática son también los más altruistas. 3/ La capacidad para captar respuestas empáticas es la que tiene más peso a la hora de explicar la conducta prosocial.

8. Título: *Relación entre entrenamiento en habilidades sociales, locus de control y rendimiento académico.*

Autor: Díaz Hernández, M.C.

Tipo de trabajo: Tesis

Año de finalización: 1989

Institución: Universidad de La Laguna.

Objetivo: Se pretende comprobar: si el entrenamiento en habilidades sociales afecta al locus de control. Si se disminuye el malestar y se incrementa la probabilidad de respuesta /asertividad/ con el entrenamiento en habilidades sociales. Si el entrenamiento en habilidades sociales repercute positivamente en las calificaciones académicas.

Muestra: 48 alumnos de 2º de B.U.P., con una media de edad de 16,2 años

Proceso: Variable independiente: a nivel molar, la V.I. fue el programa complejo de entrenamiento en habilidades sociales con dos niveles: uno experimental, de entrenamiento y otro de control, sin entrenamiento. Las técnicas que se incluyen en el entrenamiento fueron: instrucciones, modelado, ensayo comportamental, feedback informativo y reforzamiento, así como tareas para casa. 2. Variables criterio: Locus de control, con tres grupos: locus interno, grupo intermedio y locus externo. 3. Variables dependientes: calificaciones escolares de las asignaturas de matemáticas y lengua, obtenidas durante el curso. Puntuaciones obtenidas en el inventario de aserción de Gambрил. Mide el grado de malestar y la probabilidad de realizar cierta conducta. Puntuaciones obtenidas en el locus de control. 4. Variables controladas: edad, nivel escolar, locus de control, control de doble ciego, efecto de los instructores.

Instrumentos: cuestionario de locus de control. Inventario de aserción. Fichas y autorregistro de habilidad social. Aparatos y material audiovisual.

Resultados: 1. Nuestro entrenamiento en habilidades sociales modifica el locus de control en la dirección esperada, es decir, las personas ganan en internalidad y pierden en externalidad. Este efecto, no obstante, está modulado por el mismo locus: es más pronunciado en las personas externas que en las medias e internas. 2. Nuestro entrenamiento en habilidades sociales incrementa la asertividad de manera significativa. 3. Este entrenamiento disminuye la ansiedad /malestar en la respuesta/, en concordancia con lo postulado y encontrado por los distintos autores e investigaciones. Nuestro entrenamiento en habilidades sociales no modifica el rendimiento académico, ni para la calificación en lengua ni para la calificación en matemáticas, en contradicción con nuestras expectativas apoyadas en la literatura experimental sobre el tema. Este resultado no se debe atribuir a que nuestro entrenamiento sea inocuo a este respecto; a nuestro juicio, la causa de este resultado se encuentra en la forma en que hemos medido el rendimiento académico: a través de calificaciones e inmediatamente después del entrenamiento en habilidades sociales.

Conclusiones: Se sugiere la importancia de estudiar las bases de los cambios que genera en entrenamiento las habilidades sociales. Para ello se debería tener en cuenta factores como la autoestima, la ansiedad, el locus de control, la inteligencia social y el ajuste personal, entre otros. Se propone el estudio de la relación entre todos los factores mencionados y sus interrelaciones.

9. Título: *Patrones conductuales axiológicos. El efecto modelador de los valores en la educación.*

Autor: Mani Rivera, V.

Tipo de trabajo: Tesis

Institución: Universidad de Barcelona. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Año de finalización: 1989

Objetivo: Presentar la educación como actividad “alternativa” de la personalidad por medio de valores. Examinar el efecto modelador de la personalidad que los valores realizan. Mostrar que son valores educativos los que producen rendimientos madurativos.

Muestra: El proceso educativo. La persona como sujeto autoregulado en un sistema de valores. El aprendizaje de los patrones de conducta.

Proceso: Reflexiona sobre hechos. Realiza un estudio tomando los datos de la experiencia razonablemente observable, evitando el escepticismo. Prescinde de los tópicos dominantes. Discurre apoyándose en la reflexión de los autores que le convencen por su nivel especulativo o pragmático.

Instrumentos: Bibliografía

Conclusiones: La educación adquiere sentido completo cuando supone finalidad autoimpuesta que se concluye. La teoría del sentido de la educación pivota sobre la teoría cibernética. Es factible el aprendizaje deliberado y la asimilación autoconsciente de modelos previamente seleccionados. Una educación eficaz tendrá en cuenta que los valores que conviene despertar son aquellos que tienen rendimientos madurativos. Sobre el modo de despertar los valores demuestra que el trabajo y la rectificación provocan la unidad existencial.

10. Título: *La escuela como transmisora de valores en el contexto de la sociedad sevillana.*

Autor: Estebaranz García, A.

Tipo de trabajo: Tesis

Institución: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Año de finalización: 1989

Objetivo: Esta investigación intenta clarificar la influencia de la escuela en la adquisición y desarrollo de los valores en los alumnos, partiendo del análisis profundo de los diferentes valores existentes en la sociedad y el papel de la escuela y del profesor en la transmisión, permanencia y/o desarrollo de dichos valores.

Conclusiones: Como conclusiones generales, destacar que la preferencia hacia un determinado ámbito de valores se produce por la conjunción familia-escuela, siendo la transmisión y desarrollo de valores vigentes en una época, producto del aprendizaje en el ambiente social, cultural etc.

11. Título: *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa.*

Autor: Díaz Aguado, M.J.

Tipo de trabajo: Investigación

Institución: CIDE

Año de finalización: 1988

Objetivo: Elaborar un modelo de intervención educativa que favorezca la adaptación escolar y el desarrollo social de los niños a través de la interacción con sus compañeros de edad. Objetivos específicos: conocer la relación entre el tipo de educación familiar y la aceptación del niño por

parte de sus compañeros; establecer la relación entre clase social y tipo de educación familiar; conocer cuál es la competencia cognitiva que subyace a la aceptación o rechazo del niño por parte de los compañeros; ver la asociación entre estilos de interacción y aceptación o rechazo de los niños; comprobar si existe relación entre el grado de conocimiento de las estrategias de interacción social, la comprensión del sistema escolar y la adaptación escolar.

Muestra: 67 niños, 33 de primer curso de E.G.B. y 34 de segundo de preescolar, pertenecientes al colegio nacional Narciso Yepes de Murcia.

Proceso: Se han analizado las siguientes variables: clase social de pertenencia; actitudes de los padres ante la educación; status sociométrico del niño; percepción sociométrica; impresión que produce el niño; conocimiento de estrategias sociales; comprensión del sistema escolar; tipo de interacción con los compañeros; adaptación a la escuela.

Resultados: El estilo y la actitud de los padres ante la educación correlaciona significativamente con la aceptación del niño por parte de los compañeros. Esta última parece estar relacionada, en primer lugar, con la aceptación de los padres; en segundo lugar, con la incitación a la autonomía; y en tercer lugar, con la democracia familiar. La clase social de pertenencia correlaciona significativamente con el status sociométrico del niño y con la evaluación del profesor y no parece estar relacionada con la percepción sociométrica. La edad de escolarización correlaciona negativamente con la comprensión del sistema escolar, la preferencia social, el conocimiento de estrategias de interacción y la impresión positiva que el niño produce en sus compañeros. Los niños más aceptados por sus compañeros tienen un mejor conocimiento de las estrategias sociales que los niños menos aceptados por sus compañeros. El grado de comprensión

del sistema escolar es mejor predictor de la adaptación a la escuela que el conocimiento de estrategias sociales.

Conclusiones: De los resultados de esta investigación se deduce que puede favorecerse la interacción con los compañeros en la escuela y la adaptación al entorno escolar: 1) potenciando en los padres actitudes educativas de incitación a la autonomía, aceptación del hijo y democracia. 2) Favoreciendo la interacción de los niños con los compañeros fuera del entorno escolar. El rechazo de los niños por parte de los compañeros viene explicado por los siguientes aspectos: nivel socioeconómico bajo; rechazo de los padres hacia el hijo; rechazo de los compañeros y del profesor; interpretación errónea de los efectos de su conducta en los demás; emisión de conductas negativas hacia sus compañeros y falta de respuesta de éstos.

12. Título: *Análisis de la educación cívico-social en octavo de E.G.B. de la escuela pública del cinturón de Bilbao.*

Autor: Basurto Motrico, F.

Tipo de trabajo: Tesina

Institución: Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Año de finalización: 1982

Objetivo: Analizar descriptiva y comparativamente la situación de los alumnos de E.G.B. del nivel octavo de Bilbao, capital, respecto a su nivel de socialización política o educación cívico-social.

Muestra: se compone de 97 alumnos de 8º de E.G.B. -14 años- elegidos al azar, correspondientes a 4 colegios de 4 barrios de Bilbao, destacados por

sus actividades ciudadanas: C.N. Conde Aresti de Recalberri, C.N. Elena Fuentes, de Arangoiti, C.N. Alberto Palacios, de Erandio, e Ikastola Karmelo, de Satuchu.

Proceso: en la investigación se toman como base las variables desarrolladas por la I.E.A., Adaptadas por el INCIE, y readaptadas por el autor. Se toman como variables dependientes: conocimientos específicos de educación cívico-social, actitudes generales y específicas y percepción del funcionamiento de la sociedad. Como variables independientes: país, región, población, sexo, ocupación del padre, educación del padre. Para el análisis comparativo se toman como base los datos obtenidos a nivel internacional por la I.E.A. y a nivel nacional por el INCIE.

Instrumentos: prueba cognoscitiva para medir los conocimientos específicos de educación cívico-social; cuestionario Background y cuestionario de actitudes generales para medir actitudes generales y específicas; cuestionario de escalas afectivas; cuestionario 'Cómo funciona la sociedad'; prueba de vocabulario y un cuestionario general de alumnos.

Técnicas: Distribución de frecuencias, Medias y desviaciones típicas. Análisis de varianza.

Resultados: Los alumnos, en cuanto a conocimientos, demuestran una capacitación casi semejante a la muestra española y a los otros países consultados, especialmente, Italia. El área de Ciencias Sociales cumple en cuanto a conocimientos de procesos e instituciones políticas nacionales e internacionales. Se constata que conocimientos y actitudes son dimensiones divergentes e independientes. En cuanto a percepciones, se da una visión coherente y realista de las diversas instituciones consultadas, demostrando una madurez que no corresponde a su nivel de conocimientos. En cuanto al

funcionamiento de las variables independientes: /región/ en conocimientos, Bilbao se halla por debajo de la media del País Vasco, observándose diferencias en las actitudes cívico-sociales; /población/ tanto en conocimientos como en madurez, la Ikastola parece mejor preparada en educación cívico-social; /sexo/ se da una preferencia mayor por los temas sociales entre los chicos que entre las chicas. Variables familiares tienen una incidencia global negativa; la escuela tiene un papel importante en la reflexión, crítica e interiorización de los valores que le llegan al alumno a través de los medios de comunicación social y del entorno familiar y social.

13. Título: *El papel de la mujer en la España contemporánea, un enfoque constructivista para la enseñanza de las Ciencias Sociales.*

Autores: Dopico Ureña, J. - Espinosa Diez, C. - Fernández Benítez, V. - Martín Silva, A. - Pardo Gómez, J. A. - Peña de la Hera, M.A. - Sanz Sanjuán, C. - García Caloca, J. - Martín Domínguez, A. - Melero Zabal, M.A.

Tipo de trabajo: Investigación.

Institución: CEP de Santander. Instituto de Enseñanza Media 'José M^o Pereda'. Seminario de Geografía e Historia.

Año de finalización: 1989

Objetivo: Diseñar un proyecto de intervención propio y concretarlo en una unidad didáctica que considere globalmente aspectos relacionados con cada uno de los tres grandes problemas de la enseñanza de la Historia: el problema cognoscitivo o de 'Qué clase de Historia enseñar', el problema metodológico o de 'Cómo enseñar esa clase de Historia', y el problema

ideológico o de 'Qué valores se deben potenciar en el aprendizaje de los alumnos y alumnas'.

Muestra: Se decidió coger un tema capaz de sacar a flote las raíces históricas y sociales de la desigualdad y de contrarrestar determinados valores como el sexismo. Una vez elegido el tema y diseñada la unidad didáctica, se realizó el plan de intervención con los 30 alumnos pertenecientes a cuatro aulas del INB 'José M^a Pereda'.

Proceso: se trabaja con los alumnos dividiendo a la clase en pequeños grupos. Se plantea un debate abierto sobre el tema junto con unas encuestas. Un observador externo recoge y organiza las opiniones e ideas que se van manifestando. Se entrega y comenta con los alumnos un resumen organizado de las opiniones formuladas en la fase anterior reformadas como dudas y visiones históricas a contrastar. Con el resumen y los dossiers, los alumnos trabajan en pequeños grupos y realizan: una lectura crítica de los hechos de actualidad - mediante ficha de trabajo - y una realización de obtención de datos, delimitación e interpretación de hechos y testimonios.

Instrumentos: Cuestionario a los profesores para determinar la unidad didáctica y el tema a estudiar. De la Bibliografía se realizó la documentación necesaria para el desarrollo del alumno realizándose dossiers relativos a la mujer, que cubren: hechos de actualidad, hechos específicos y hechos generales. Pretest de conocimiento a los alumnos. Para la evaluación, realización de fichas de evaluación de trabajo en grupo, una plantilla de observación/análisis. Dos pruebas específicas de evaluación del alumnado. Cuestionario de valoración del proyecto por parte de los alumnos.

Técnicas: El análisis consiste en una evaluación del proyecto de innovación diferenciado en tres campos: la evaluación general del rendimiento - la evaluación específica del tipo de aprendizaje producido - La evaluación general del proyecto.

Resultados: El clima general de aprendizaje ha mejorado notablemente. Los alumnos han mostrado un creciente grado de receptividad hacia las opiniones divergentes. Las actitudes y argumentaciones sexistas iban apareciendo mucho más matizadas en las respuestas a las actividades. Alumnos que mostraban una actitud negativa o pasiva con el método anterior, mostraban ahora una implicación positiva. Como consecuencia de la comunicación entre los alumnos, aparecía una mejora del clima social.

14. Título: *Influencia de las actitudes y expectativas en el rendimiento escolar.*

Autor: Aresco

Tipo de trabajo: Investigación

Institución: CIDE

Año de finalización: 1986

Objetivo: Investigar la incidencia de las actitudes cívico-políticas, actitudes frente al estudio y las expectativas de culminación de estudios sobre el rendimiento escolar y estudiar las diferencias de la incidencia de las variables actitudinales en el rendimiento según la situación experimental del estudio.

Muestra: Tres submuestras: 1) grupo experimental: alumnos de BUP y FP que se someten al nuevo sistema de enseñanza. 2) Grupo de control:

alumnos de los centros adscritos a la Reforma pero que no la cursan. 3) Muestra parcial de alumnos de EE.MM. que sirven como grupo de control parcial.

Proceso: Estudio correlacional de las siguientes variables: actitud cívico-política - autoritarismo, igualitarismo, criticismo, etc. - actitudes o reacciones frente al estudio y al trabajo en general - reacciones frente al estudio y al trabajo en general - ansiedad, obsesión, motivación, etc.

Instrumentos: cuestionarios o test de actitudes, pruebas objetivas de matemáticas-cálculo, matemáticas-aplicaciones, ortografía y comprensión lectora.

Técnicas: Análisis y revisión de escalas e índices.

Resultados: Las actitudes cívico-sociales se asocian de forma lineal con el rendimiento, siendo el autoritarismo y el igualitarismo las que más discriminan. Las actitudes frente al estudio actúan sobre el rendimiento o bien bloqueándolo -destacando aquí la ansiedad, la depresión, la desorganización y la desmotivación- o estimulándolo -sobre todo, la creatividad-, aunque ésta puede traducirse a veces en cierta dosis de obsesión. En cuanto a las expectativas de culminación de estudios, su efecto sobre el rendimiento es significativo, destacándose que: los alumnos de bajo rendimiento están en FP, los de rendimiento medio piensan superar la enseñanza secundaria. Los de nivel más alto aspiran a ingresar en la universidad. La situación experimental no introduce variaciones significativas en la incidencia de las actitudes cívico-políticas y las actitudes frente al estudio sobre el rendimiento. En las expectativas frente al estudio hay mayor homogeneidad en los alumnos experimentales.

Conclusiones: La incidencia de las actitudes sobre el rendimiento es muy evidente, aunque irregular, ya que unas actitudes influyen de forma más significativa que otras, mostrándose también diferencias muy importantes en la incidencia de las actitudes sobre el rendimiento entre el grupo experimental y los grupos de control.

15. Título: *Análisis de los cuentos como factor de socialización.*

Autores: Calvo Buezas, J.L.

Tipo de trabajo: Tesis

Institución: Universidad de Oviedo

Año de finalización: 1985

Objetivo: Analizar el cuento como instrumento de inculcación socializadora, que trata de ajustar la conducta de los niños mediante la presentación de modelos, condicionando la personalidad y realizando una socialización del conocimiento en ellos.

Muestra: Veintiún textos de cuentos clásicos. Treinta entrevistas con niños/as, elegidos al azar y grabados en cintas magnetofónicas. Trescientos sesenta niños/as de colegios de Oviedo, públicos y privados.

Proceso: Las variables que se estudian son: estructura morfológica de las narraciones, originales de los conflictos, naturaleza de éstos, relaciones interpersonales, instituciones sociales, valores, marco espacio-temporal, lugares simbólicos que aparecen en los cuentos, status y roles sociales, participación social según el sexo, temores infantiles, el recurso al auxiliador mágico, el éxito y el fracaso como refuerzo de la conducta.

Instrumentos: La investigación se centra en el análisis de la información obtenida a través de los textos de los 21 cuentos clásicos. También se realizan entrevistas grabadas en las que cada niño cuenta un cuento, repite un cuento que se le ha contado y dialoga con el entrevistador sobre el contenido del cuento. Se realiza una encuesta de 20 items, elaborada por profesores de EGB para esta investigación.

Técnicas: Se realiza un análisis hermenéutico del contenido de los cuentos y de las respuestas en ambas encuestas, para interpretar aspectos psicológicos, sociales, antropológicos, etc. de los mismos. Para el análisis del lenguaje de las narraciones se utiliza el análisis literario de textos en los niveles: a) morfológico estructural; b) análisis de la estructura dramática; c) análisis del contenido psicosocial.

Resultados: Los cuentos son factores de la construcción de la personalidad por aculturación, condicionamiento y socialización. Los cuentos presentan una estructura social de dominación-sumisión. Presentan, así mismo, una cosmovisión de inseguridad para la vida del hombre. Los cuentos transmiten una jerarquía de valores diversos, según la posición social y el sexo. Los cambios en la vida familiar se reflejan en los cuentos; en este sentido los cuentos modernos presentan cambios significativos respecto a los clásicos. El mensaje profundo de los cuentos clásicos sigue teniendo plena actualidad porque el niño los traduce automáticamente a su vida.

Conclusiones: Esta investigación queda abierta con la formulación de una nueva hipótesis: los cuentos no condicionan de un modo mecánico y pasivo sino que son asumidos por cada niño conforme a su dinamismo psíquico particular.

16. Título: *Valores emergentes juveniles y sistema educativo.*

Autores: Marina, J.M. - Thiebaut, C. - Maquieira, V. - Aparicio, R. - Benavides, J. - Madrigal, N. - Tornos, A.

Tipo de trabajo: Investigación

Institución: Universidad Complutense

Año de finalización: 1983

Objetivo: Se pretende caracterizar el entramado de valores emergentes de los jóvenes, se elabora un modelo de valores especificando su evolución y desarrollo dentro de contextos más amplios.

Muestra: Muestreo cualitativo del discurso. Variables consideradas: clase social, nivel cultural, tipo de centro escolar y edad.

Proceso: Investigación cualitativa. Fases: 1) elección de variables muestrales. 2) Muestreo; análisis inicial del discurso; modelo teórico inicial. 3) Experimentación del modelo y ajuste muestral. 4) Cierre del modelo muestral. Variables post hoc: edad, ocupación, clase social, orientación ideológica, roles sociales establecidos, sexo y estilo ambiental. Modelo teórico elaborado: según estereotipos, influencia de los 'Mass-Media', conflictos y ambientes sociales de amistad y ocio. 5) Análisis del corpus escogido de acuerdo a seis tópicos: familia, sexualidad, droga, trabajo, política y sistema educativo.

Instrumentos: Grupos de discusión. Transcripciones de la producción verbal.

Resultados: En general se percibe la familia como algo conflictivo. Se critica la tradicional y hay deseo de desvinculación junto con la consideración de ésta como un lugar afectivo. Se percibe una fuerte

dependencia. Sexualidad: se observa un proceso de evolución, crítica de los valores reproducidos y búsqueda de una identidad individual; se reorganizan y se replantean los roles, cristalizan estos conflictos y se elaboran los roles ideales. Las drogas: se diferencia entre blanda y dura, tipos de consumidores. Uso ritual, iniciación, etc. depende del contexto social. El mundo laboral se vive con ambivalencia. No desarrollan una imagen propia de la política. Sistema educativo: se destaca la importancia de las experiencias entre padres y la solidaridad, se concede un valor instrumental al sistema educativo según ciertos contextos.

Conclusiones: Los valores mostrados por los jóvenes se caracterizan por: coherencia, identidad y una resolución estética de lo ético. Progresión de valores que abarca vivencias del espacio y del tiempo, valoración de los objetos y de las personas, de si mismo y de la autorealización personal, del pragmatismo y de la transgresión, del pluralismo moral y de los estilos cognitivos.

17. Título: *Análisis grupal del aula.*

Autor: Gutiérrez Pérez, E.

Tipo de trabajo: Investigación

Institución: Universidad de Oviedo

Año de finalización: 1990

Objetivo: Realizar un estudio de la clase escolar desde una perspectiva psicosocial concreta: desde su condición de grupo social. Aplicar una técnica concreta de evaluación de características grupales del aula a un grupo de clase real.

Muestra: características del aula como grupo social y evaluación de las mismas.

Proceso: Se establece el concepto de grupo social y se analizan las características generales de los grupos tal como se presentan en el grupo de clase: estructura, interacción, cohesión, objetivos y metas, normas y peculiaridad del grupo de clase. Por otro lado se analizan algunos métodos generales para la evaluación de la psicodinámica escolar y técnicas concretas para evaluar las diferentes características del aula. Se aplica un test sociométrico como ejemplo.

Instrumentos: Bibliografía

Técnicas: Se calculan los valores e índices sociométricos globales y se realiza un análisis individualizado.

Resultados: El aula cumple todas las características de un grupo social: hay estructuras de amigos y estructuras de roles; existen interacciones profesor-alumno y alumno-alumno; en función de la cantidad y calidad de la interacción habrá mayor o menor cohesión; a través del grupo-clase, profesor y alumnos intentan satisfacer tanto unos fines personales como institucionales, sus tareas fundamentales se centran en torno a la realización de tareas y en torno a la satisfacción de necesidades socio-afectivas; en el aula existe una serie de normas escolares referidas al proceso educativo y a las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno; un grupo de clase difiere de cualquier otro grupo en sus metas y en la composición de sus miembros. Los métodos generales para la evaluación de la dinámica grupal del aula son: observación, técnicas sociométricas y cuestionarios. Son técnicas complementarias de la observación, los registros anecdóticos, muestreos cronológicos y valoración y clasificación.

Conclusiones: El aula es una compleja realidad humana, socioemotiva y cognitiva influida por el entorno. Es una realidad ecológica que constituye un microsistema que condiciona la relación entre las personas y posee una peculiaridad irrepetible. Los métodos y técnicas presentados para la evaluación grupal pueden ayudar al profesor a comprender los complejos fenómenos de la dinámica de su grupo de clase y esta comprensión mejorará su actuación docente.

18. Título: *Educación para el cambio.*

Autor: Nieto Martín Serrano, N.

Tipo de trabajo: Tesis

Institución: Universidad Complutense. Departamento de Pedagogía Sistemática.

Año de finalización: 1983

Objetivo: Confeccionar y exponer un posible modelo educativo para una sociedad en proceso de cambio acelerado, que pueda mejorar al hombre en su calidad de vida y mitigar la falta de adaptación a una realidad cambiante.

Proceso: Modelo de educación para el cambio en el que se exponen sus características: La educación permanente, la interdisciplinariedad, la universalización, la innovación, la utopía como pensamiento, la previsión - método prospectivo y aprendizaje innovador-, el tiempo libre. Proyecto de sistema educativo para el cambio y sus rasgos fundamentales: imaginación. El papel de la información. El olvido selectivo -olvidar aquello que una vez aprendido se haya vuelto inapropiado-. Mentalidad abierta. Conciencia crítica. Animo de interrogación. Autodidactas. Sistema de valores. Mirar al

futuro. Introducción de otros profesionales. El papel de la universidad. El arte de vivir; enseñar no sólo a saber sino también a vivir.

Resultados: Expone un proyecto educativo para el cambio. Las características de este proyecto las agrupa en cuatro apartados: 1) Referido al hombre; en el que destaca la importancia de comprender el mundo real y nuestra posición en el mismo. 2) La educación. Características: permanente, interdisciplinar, universal, innovadora, utópica, preventiva, para el tiempo libre, importancia de la tecnología, debe formar más que informar. 3) Al sistema educativo. Entre sus rasgos fundamentales destaca: ayudar al alumno a que conozca los medios de acceder a la cultura más que a los contenidos de la misma. Potenciar no sólo el aspecto cognitivo del hombre sino también al afectivo y sensitivo. Enseñar al hombre a vivir. 4) Al educador. Como conclusión principal indica que los educadores deben estar imbuidos de una actitud favorable al cambio.

Conclusiones: Defiende la institución escolar frente a los partidarios de la desescolarización. Llega a la conclusión de que la educación enseña y debe seguir enseñando a los hombres el arte de vivir, de amar y de trabajar. Indica que el origen de todo lo posible en el futuro está en que las fuerzas educadoras se hagan cargo debidamente de los hombres futuros. Espera que la educación, con el poder transformador que posee y tras emprender las reformas que se indican en este estudio, sepa sacar al hombre de las situaciones difíciles que una situación de cambio le proporcione.

3.1.2. Datos de la REDINET al final de nuestro trabajo.

El 17 de febrero de 1997, cuando ya nos encontrábamos en la fase de redacción final de este trabajo, volvimos a solicitar de la REDINET una

nueva información de los trabajos que hubieran sido incluidos en su base de datos a partir de la fecha en que obtuvimos los anteriores. Resultó sorprendente la aparición de los trabajos que a continuación reseñamos con un título muy parecido al de nuestra investigación.

Con el objeto de que podamos referirnos a cada uno con claridad, los hemos numerado a continuación de los que dictamos en el bloque anterior.

19. Título: *Educación a la convivencia en una igualdad.*

Autores: Casero Bustinza, C.; ... et al.

Tipo de trabajo: Programa de innovación.

Año de finalización: 1991

Resumen: Programa de educación para la igualdad entre los sexos dirigido a los alumnos del ciclo superior de E.G.B.

Los objetivos son: promover las mismas actitudes en los niños y en las niñas; acercar a las niñas hacia las formaciones científico-técnicas; intervenir en las familias para que no reproduzcan los roles; y fomentar la flexibilidad en las relaciones que rechacen las discriminaciones de tipo personal.

Las actividades desarrolladas son: lecturas de textos y libros que no copian modelos sexistas; análisis de textos escritos y audiovisuales para la detección del lenguaje sexista; organización de juegos que promuevan la cooperación entre el alumnado; y desarrollo de técnicas de dinámica de grupos para la formación del niño en la convivencia.

La valoración de la experiencia es positiva sobre todo en el área del lenguaje, mientras que se introducen de forma más lenta en el comportamiento.

20. Título: *Por un proyecto educativo igualitario. (Educación a la convivencia en una igualdad)*

Autores: Carretero Jiménez, N.; ... et al.

Tipo de trabajo: Programa de innovación

Año de finalización: 1992

Resumen: El objetivo fundamental del proyecto es la elaboración de la segunda parte de un programa de coeducación que fomente el respeto y la convivencia entre ambos sexos. Además se proponen, entre otros, los siguientes objetivos: promover las mismas actitudes en las niñas y en los niños; favorecer la expresión de sus sentimientos y la interiorización de iguales valores; acercar a las niñas hacia las formaciones técnico-científicas y a las nuevas tecnologías; e intervenir en las familias evitando que se produzcan comportamientos sexistas.

Para la consecución de los objetivos propuestos se trabajan una serie de unidades didácticas: orientación profesional, incorporación al mundo laboral, trabajo doméstico, economía sumergida y trabajos marginales, familia y roles, etc. En torno a ellas, y en sesiones de una hora, se realizan actividades como juegos de cooperación entre niños y niñas, lecturas que no reproduzcan modelos sexistas, escenificación y grabación de juegos de roles, etc.

La valoración de la experiencia es positiva al producirse un cambio de actitud sobre todo en cuanto a orientación profesional y uso de nuevas

tecnologías. En la memoria se incluyen algunas de las encuestas realizadas y los resultados de las mismas.

21. Título: *Fundamentación teórica para el establecimiento de la normativa de la convivencia en los centros educativos.*

Autor: Corredoira Martínez, J.J.

Tipo de trabajo: Tesina

Institución: Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Ciencias de la Educación.

Año de finalización: 1984

Objetivo: Establecer los principios teóricos que fundamentan la normativa de convivencia en los centros escolares como soporte para el establecimiento de un modelo de reglamento de alumnos.

Proceso: A modo de introducción se presenta un estudio de carácter histórico - descriptivo acerca de las aportaciones de la psicología en cuanto al desarrollo del juicio moral en el niño y de su capacidad para reconocer y asumir la norma. Posteriormente, y desde una perspectiva interdisciplinar - Filosofía, Pedagogía, Derecho, Sociología - , se recogen diversos planteamientos teóricos acerca de las normas y su relación con las actitudes personales hacia la justicia, el orden y la obediencia. A continuación, y desde una óptica puramente pedagógica, se justifica la normativa de convivencia en el centro educativo concebido como organización, ofreciendo una recopilación sintética de los principales conceptos, pautas y criterios a tener en cuenta a la hora de establecer una normativa de convivencia que potencie el desarrollo y la satisfacción personal.

Resultados: El momento decisivo para la constitución del espíritu de disciplina en el niño es la vida colegial. Las reglas constituyen un instrumento de educación moral que le ayudan, al interiorizarlas, a aceptarlas como normas de reciprocidad, pasando del egocentrismo a la cooperación y superando así la moral del deber puro, compuesto por imperativos incomprensibles. Los reglamentos de los centros educativos deben estar adaptados a cada uno de ellos, han de estar estructurados por niveles, ser positivos, claros y concretos. Deben ser asumibles y participados por los alumnos y tener un equilibrio entre la concreción y la autonomía. Han de poseer elementos de motivación y ser formadores de hábitos. Deben reflejar derechos, deberes, premios, sanciones y canales de decisión. Cada uno de sus puntos debe hacer referencia a su motivación y finalidad.

22. Título: *La prensa nacional y local aplicada en el área de Ciencias Sociales: la convivencia.*

Autor: Gallego Martín, José María

Tipo de trabajo: Programa de innovación

Nivel educativo para el que se proyecta: Educación Primaria. Educación Secundaria.

Año de finalización: 1989

Resumen: El proyecto introduce los medios de comunicación en el aula, concretamente la prensa, con la finalidad de poner al alumno en contacto con una fuente continua de información actual y novedosa como son los periódicos de tirada nacional y local.

Los objetivos son: aprender a obtener del periódico la información que nos interesa en cada momento, desarrollar el espíritu crítico; y emitir opiniones personales.

En el desarrollo de la experiencia, circunscrita al área de las Ciencias Sociales, se desarrollan, entre otras, las siguientes actividades: debates sobre la prensa después de una selección de noticias sobre un tema determinado (convivencia humana) y confección de murales y recorte de noticias para comentarlas en casa con los padres. De estas noticias se elaboran unas fichas-guía cuyo contenido se expone en clase. En la evaluación se tiene en cuenta el grado de conocimiento alcanzado sobre la problemática social y la convivencia, y el esfuerzo e interés desarrollado por los alumnos en cada actividad.

23. Título: *Educación para la convivencia y el ocio.*

Autor: Morant Fuster, J.; ... et al.

Tipo de trabajo: Programa de innovación

Año de finalización: 1987

Resumen: Dotar a los alumnos de los medios necesarios para que sean capaces de hacer un uso adecuado de su tiempo libre, dedicando parte del mismo a actividades convivenciales, recreativas, deportivas y culturales a través de la creación de talleres de teatro, deportes, biblioteca, etc.

24. Título: *Educación en la convivencia de distintas razas y culturas.*

Autores: Guajardo Blanco, Carmen; Rosales Fontcuberta, Paz.

Tipo de trabajo: Programa de innovación

Nivel educativo para el que se proyecta: Educación Infantil.

Año de finalización: 1995

Resumen: Debido a la diversidad étnica y cultural de los alumnos del centro, esta experiencia tiene como finalidad lograr la aceptación de las diferencias y la adaptación individual al grupo.

Plantea los siguientes objetivos: establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprender a compartir intereses y puntos de vista; establecer vínculos fluidos de relación con los adultos; y conocer y descubrir las manifestaciones culturales de las distintas etnias.

En el desarrollo de la experiencia se tratan diversos temas que sirven de base para elaborar pequeños trabajos sobre las diferencias de razas y culturas. Con ello, los niños toman conciencia de la diversidad cultural de los compañeros. Otras actividades se realizan fuera del aula con visitas a mezquitas, Casa de América, restaurante chino, etc., en las que participan los padres de los alumnos activamente.

El proceso de evaluación se inicia con una entrevista a los padres para recabar información sobre el ambiente familiar y comprobar el grado de aceptación e integración en la sociedad española. Las actividades y progresos de los alumnos se evalúan mediante la observación directa y continua en diarios de clase y cuadros de observación.

25. Título: *Educación para la convivencia.*

Autores: Grupo de profesores del Colegio de Formación Profesional "Gregorio Fernández".

Tipo de trabajo: Programa de innovación

Año de finalización: 1988

Resumen: Proyecto realizado en el Centro de Formación Profesional “Gregorio Fernández” de Valladolid y llevado a cabo por profesorado del mismo. El proyecto consta de los siguientes bloques: - Derechos Humanos hoy; - Una propuesta interdisciplinar de trabajo: el Ayuntamiento; - Campaña sobre Medio Ambiente y - Celebración Día de la Paz.

Tiene como objetivos: inculcar a los alumnos una serie de valores éticos, de actitudes y normas de conducta.

Se desarrolla mediante cuadernillos de apoyo al profesorado la programación completa de cada uno de los bloques integrando el interés y la oportunidad de las diferentes actividades, sus objetivos, actividades específicas, metodología, temporalización, recursos y evaluación. El proyecto se realiza a lo largo del curso escolar y el lugar físico de desarrollo es tanto en el Centro educativo como en la localidad y fuera de ella para realizar actividades puntuales.

Se valora como muy positivo. El trabajo no está publicado.

26. Título: *Estudio de la convivencia a través de la prensa. Área de Ciencias Sociales.*

Centro realizador: Colegio Público “Cristóbal Colón” de Alcalá de Henares.

Tipo de trabajo: Programa de innovación

Nivel educativo para el que se proyecta: Educación Primaria. Educación Secundaria.

Año de finalización: 1988

Resumen: La necesidad de introducir la información de los medios de comunicación, en concreto la prensa escrita, en el área de Ciencias Sociales, es el principal objetivo de este proyecto. De esta forma el estudio de este área resulta más dinámico y los alumnos pueden desarrollar su capacidad de reflexión, crítica y comprensión de los problemas sociales. Asimismo se pretende insertar en la vida escolar el estudio y el debate de la prensa escrita, al igual que la confección mensual de murales de estudio.

27. Título: *Los espacios en la escuela: estímulos para el desarrollo, el juego y la convivencia.*

Autores: López Romera, Carmen; Núñez Muñoz, Encarna; Meseguer Miras, Mercedes.

Tipo de trabajo: Programa de innovación

Año de finalización: 1988

Nivel educativo: Educación infantil

Resumen: Esta escuela infantil fue creada con el objetivo de hacer frente a los problemas de escolarización de los distritos I y II de Alcalá de Henares, y compensar las carencias de tipo educativo, cultural y afectivo que presentan los niños de esta zona. Se han organizado “rincones de talleres” y “rincones de juego”, a través de los cuales se tratará de proporcionar al niño un ambiente hogareño donde pueda jugar, conocer el ambiente que le rodea, desarrollar los sentidos y la inteligencia, favorecer el sentimiento de seguridad en sí mismo y comunicarse con otros compañeros mediante pequeños grupos de juego, todo ello respetando las diferencias de ritmo de aprendizaje. Para ello se distribuirán los espacios del aula de forma que se cubran todas las actividades y juegos, acordes con las necesidades de cada

edad. Las actividades se pondrán en práctica en un pequeño huerto de la escuela, en un taller de marionetas y en otro de cocina. Además de ello, se visitará el Zoo y una granja-escuela.

3.2. Información de la Red INCA

La red internacional INCA, acrónimo de Información Científica Automatizada, está patrocinada por la fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones (FUNDESCO), utilizando en España la red especial de transmisión de datos de la Compañía Telefónica Nacional.

A través de la terminal de la Universidad de La Laguna se solicitó a la citada Red la documentación correspondiente a nuestro tema en el Área de las Ciencias Sociales en los distintos Ciclos. También se utilizaron como descriptores la Educación para la Salud, la Formación del Profesorado, los Procesos Actitudinales y los Currículos.

Con el objeto de una correcta presentación y fácil localización, los trabajos encontrados los numeramos correlativamente a continuación de los presentados en la información obtenida en la REDINET.

28. Título: *Los cuatro pilares del currículum de las Ciencias Sociales.*

Autor: Senesh, Lawrence

Tipo de trabajo: Texto presentado en el encuentro anual del consorcio de la Educación de las Ciencias Sociales.

Fecha: 24 de junio de 1989.

Resumen: El currículum de las Ciencias Sociales debe estar soportado por cuatro pilares, el primero de los cuales representa el valor del conocimiento social. Los programas de las Ciencias Sociales deben servir para ayudar a los estudiantes a alcanzar, por ellos mismos, sus objetivos como individuos y como miembros de la sociedad. A los estudiantes se les debería enseñar la importancia del valor de esta sociedad democrática. El segundo pilar representa una combinación de la realidad social y su conocimiento. El conocimiento de la realidad social nos ayuda a comprender que el medio ambiente natural y artificial cambian constantemente por las fuerzas naturales, por los avances de la ciencia y por las propias vivencias. El tercer pilar representa al sistema de conocimiento, donde todo es relativo en función de todo lo demás. El cuarto pilar representa una combinación de nuestro conocimiento y el conocimiento multidisciplinar. Los estudiantes deberían ser capaces de descubrir la idea conceptual fundamental de este mundo aparentemente caótico. Como resultado del incremento de la especialización, el conocimiento llega a ser más y más fragmentado. Las diferentes ramas del conocimiento han sido recogidas por especialistas y, difícilmente, aparecen conformados en sistemas de conocimientos a enseñar. Por ello, las actividades de clase se presentarán a partir de las ideas que surjan en el aula. Se incluye un apéndice de perfiles de esquemas de las ideas fundamentales de sistemas generales teóricos, económicos, de ciencia política, de sociología, de antropología cultural y de psicología social.

Descripciones: Educación nacional; técnicas de clase; concepto de enseñanza; definición de currículum; currículum de la escuela elemental; educación secundaria elemental; aproximación interdisciplinaria; currículum de la escuela secundaria; problemas sociales; ciencias sociales;

estudios sociales; análisis de sistemas; aproximación a sistemas; métodos de enseñanza; valores de educación.

29. Título: *El curriculum de las Ciencias Sociales: una colección de ensayos.*

Autor: Ediger, Marlow.

Fecha: 6 de marzo de 1988

Resumen: Este documento presenta una colección de siete ensayos acerca de los tópicos comunes que envuelven el curriculum de los estudios sociales.: 1º) "Prioridades en los estudios sociales", considera los temas y problemas sociales que necesitan ser reseñados; 2º) "El estudiante y psicología del aprendizaje", sugiere criterios que deberían ser considerados por los profesores cuando seleccionan actividades de aprendizaje; 3º) "Enseñanza de la Historia en los estudios sociales", defiende que los profesores de historia lleven a cabo filosofías educativas seleccionadas; 4º) "Educación multicultural y el Medio Este", describe la geografía e historia de esta área territorial; 5º) "Criterios para enfatizar la unidad de la enseñanza", discute standard de enseñanza en términos de teorías educativas seleccionadas; 6º) "Una actividad centrada en el sujeto contra una actividad centrada en el curriculum", comparaciones de métodos de enseñanza; y 7º) "Simulaciones y curriculum", presenta la importancia de desarrollar experiencias vivenciadas por los estudiantes.

Algunos ensayos incluyen bibliografía.

Descripciones: educación secundaria elemental; aprendizaje experiencial, enseñanza de la Historia; proceso de aprendizaje, estudios del

Medio Este; educación multicultural, papeles de opinión; simulación, estudios sociales, métodos de enseñanza.

30. Título: *Manual de referencia del profesor para recursos de aprendizaje de sujetos identificados como inaceptables o problemáticos durante el trabajo del currículum para la tolerancia y la comprensión.*

Institución: Alberta Departamento de Educación, Edmonton.

Tipo de documento: reportaje evaluativo.

Resumen: Este documento provee información a los profesores y a las escuelas oficiales acerca de los recursos de aprendizaje para sujetos identificados como “problemáticos” o “inaceptables”, con el propósito de desarrollar tolerancia y comprensión de los diferentes grupos sociales o culturales. Cuarenta y dos publicaciones son reseñadas en las categorías de salud, economía doméstica, educación industrial, artes de la lengua, educación física, ciencias sociales y estudios sociales. Cada reseña contiene título, autor-editor, status autorizado en el tiempo de examen, fecha de publicación, ejemplos de problemas, acción departamental y sugerencias para vencer las deficiencias.

Descripciones: predilección; imágenes culturales; currículum; evaluación de la educación secundaria elemental; criterios de evaluación; economías domésticas, artes industriales, evaluación del material instructivo; clasificando materiales instructivos; artes del lenguaje; Ciencias Sociales; estudios sociales; estereotipos.

31. Título: *Tercer grado. Historia de la ciencia social: una breve guía currículum.*

Autor: Kern County. Superintendente de escuelas, Bakersfield, California.

Tipo de documento: Guía del profesor.

Resumen: Este libro de bolsillo esboza el 3º grado del curso “Personas y miembros de comunidades”. Un informe de los estudios de filosofía de historia social de California precede las tres secciones del pequeño libro. Las primeras dos secciones presentan las metas mayores de la totalidad del programa: el contenido de los estudios sociales para los grados K-6, y el contenido de las áreas por grados del K-12.

La sección tercera describe los tópicos, conceptos, destrezas, actividades de aprendizaje y recursos o medios para el tercer nivel. Los tópicos apuntados incluyen el gobierno local, historia local, estudio de la comunidad, grupos comunitarios, diversidad cultural, número de miembros del grupo, cooperación, conflicto, comunicación, y calidad de vida.

Los apéndices contienen los códigos de educación de California concernientes a la enseñanza de la Historia y de la Ciencia Social, así como la observación de eventos especiales.

Descripciones: objetivos de conducta; comunicación (transferir pensamientos), estudio de la comunidad, enseñanza del concepto; resolución del conflicto; cooperación, diferencias culturales, desarrollo del currículum; guía del currículum, valores democráticos, grado 3; grupo de gobierno; historia local; educación primaria; recursos materiales; consiguiente aproximación; desarrollo de la experiencia; ciencias sociales, estudios sociales.

32. Título: *Concepto de enseñanza orientado a los programas de educación de las Ciencias Sociales en la escuela elemental.*

Autor: Mahlios, Marc C.

Tipo de trabajo: Documento presentado en el Encuentro Anual del Consejo de Estado de New York para los Estudios Sociales.

Resumen: se resumen las aproximaciones a la educación de los estudios sociales elementales sobre el concepto y aprendizaje de la investigación.

La meta básica del profesor, en el proceso de enseñanza, es ayudar a que el estudiante desarrolle las relaciones entre los miembros de la comunidad basada en el aprendizaje, conceptualización y conducta personal. El aprendizaje de las actividades daría el concepto de proceso (i.e., uno que es transferible y generalizable), mejor que el concepto descriptivo que expone solamente los hechos sociales acerca de los complejos asuntos humanos. Los profesores tienen que enseñar procesos de conceptualización para señalar el aprendizaje de las actividades que consideran para la generalización de conceptos; cómo las transferencias pueden ser presentadas por uso de los medios alternativos, cómo el trabajo del estudiante será evaluado, cómo la actividad ayudará a los estudiantes a conceptualizar la actividad humana y si la actividad es relevante para los estudiantes; por ejemplo, un programa existente engloba los conceptos de cambio cultural, cooperación, interdependencia, causalidad y diferencias. Finalmente, el concepto del currículum estaría formado por disciplinas escolares organizadas, sus correspondientes métodos de estudio y cuestiones referidas a desarrollar la creatividad del estudiante.

Descripciones: concepto de enseñanza; desarrollo del currículum, objetivos educativos de la educación elemental, investigación, procesos de aprendizaje, procesos de educación, estudios sociales, papel del profesor.

33. Título: *Perspectivas de desarrollo de los estudios sociales.*

Autora: Rosenzweig, Linda W. Ed.

Institución: Consejo Nacional para los Estudios Sociales, Washington, D.C.

Resumen: Este boletín da una visión de la teoría del desarrollo y práctica de la enseñanza de los estudios sociales en el curriculum K-12.

En el primero de los ocho capítulos se presentan las teorías desarrolladas que pertenecen a la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Se discuten las teorías de Erik Erikson, Jane Loevinger, Jean Piaget, Laurence Kohlberg y Rober Selman. El capítulo 2 describe el por qué y el cumplimiento de estrategias de un programa de los estudios sociales elaborado para crear una “comunidad justa” de 8 a 10 años. El capítulo 3 añade las características de desarrollo cognitivo de los estudiantes de la típica escuela media. Además provee de actividades y tareas asignadas específicamente para conocer las necesidades y comienzo de ese estadio evolutivo operacional. El capítulo 4 enfoca a las actividades de la comunidad como un componente integral del Carnegie-Mellon, en el proyecto de educación cívica. El capítulo 5 examina las implicaciones del desarrollo de la investigación en el contexto específico de la enseñanza de la historia en el nivel secundario. En el capítulo 6 se discute la hipótesis que desarrolla la identidad étnica a través de etapas, que son similares a las hipótesis del desarrollo de alguna etapa. Se exponen las implicaciones de las etapas y las estrategias específicas de enseñanza para cada etapa. Se presenta en el capítulo 7 un motivo fundamental para la educación constitucional como parte del curriculum de los estudios sociales. El capítulo 8 examina las perspectivas de desarrollo presentes en los capítulos anteriores del boletín.

El futuro trabajo es propuesto en tres puntos: la clarificación de objetivos, la consecución del desarrollo basado en los materiales

curriculares para K-12 y la sutileza de la razón fundamental para desarrollar la educación social.

Descripciones: participación ciudadana; educación del ciudadano; responsabilidad ciudadana; desarrollo cognitivo; cooperación comunitaria; desarrollo del currículum, etapas del desarrollo, filosofía educativa, estrategias educativas de la educación secundaria elemental; etnicidad; introducción a la Historia; educación legal; educación multicultural; investigación de la ciencia social; estudios sociales, métodos de enseñanza.

Signos de identificación: signos de desarrollo.

3.3. Trabajos realizados en Canarias.

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias ha promovido cuatro proyectos de innovación de un indudable valor, que tienen relación con nuestra investigación. Ahora mismo se está en fase de ejecución de cada uno de ellos y de oferta de formación permanente del profesorado. Estos Programas son: *Educación Afectivo - sexual, Escuela y Salud, Igualdad de Oportunidades para Ambos Sexos y Plan Educativo Canario para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres*. Como de todos los anteriores, componemos aquí una ficha de cada uno:

34. Título: *Educación Afectivo - Sexual*

Autores: M^a del Carmen Bolaños Espinosa - M^a Dolores González Díaz - Manuel Jiménez Suárez - M^a Elena Ramos Rodríguez - M^a Isabel Rodríguez Montesdeoca. Colabora, Félix López Sánchez.

Tipo de trabajo: Programa de innovación educativa.

Año de puesta en marcha: 1994

Institución: Programa Harimaguada de la Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Objetivo: Favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual, desligada de elementos discriminatorios de género, y las vivencias de unas relaciones interpersonales equilibradas y satisfactoria.

Proceso: En tres fases: A) PREACTIVA: evaluación inicial del alumnado y del entorno - Formación inicial del profesorado - Primer encuentro con madres y padres - Revisión y edición de material didáctico. B) ACTIVA: desarrollo del Programa en el aula por parte del profesorado - Formación y seguimiento del profesorado - Formación de madres y padres. C) EVALUACIÓN.

Resultados: aunque es pronto para sacar conclusiones, se puede decir que en las zonas de mayor implantación del Programa existe un clima de presencia abierta del tema. CENTROS: han acontecido significativos cambios según la participación en tiempo y personas implicadas. MADRES Y PADRES: han valorado la experiencia como altamente gratificante, detectando un mayor nivel de comunicación con los hijos. PROFESORADO: mayor nivel de conocimientos y cambios hacia actitudes más abiertas y naturales. ALUMNADO: cambio en el vocabulario, nivel de

conocimientos adecuado para cada ciclo, clima de naturalidad y confianza, mayor participación.

35. Título: *Programa Escuela y salud. Innovación Educativa.*

Institución: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Tipo de trabajo: Programa de innovación educativa.

Año de puesta en marcha: 1994

Objetivos: Que la educación para la salud se integre de forma normalizada en los Centros Educativos. Que se desarrolle de forma transversal en el currículo de las distintas áreas y etapas educativas. Ser un objetivo común de toda la comunidad educativa.

Funciones: Apoyar la formación del profesorado. Promover experiencias innovadoras en centros educativos. Promover la elaboración y difusión de materiales didácticos adecuados.

36. Título: *Programa Harimaguada, igualdad de oportunidades para ambos sexos, Innovación Educativa.*

Institución: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Tipo de trabajo: Programa de innovación educativa.

Año de puesta en marcha: 1994

Objetivos: Sensibilizar a las comunidades educativas. Facilitar la comprensión de la educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos como tema transversal. Desarrollar las medidas de apoyo necesarias.

37. Título: *Plan Educativo Canario para la Igualdad de Oportunidades de la Mujeres.*

Institución: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Tipo de trabajo: Programa de innovación educativa.

Año de puesta en marcha: 1994

Objetivos: Obtener datos suficientes sobre la dimensión de género en el Sistema Educativo. Desarrollar el currículo para que responda a una concepción educativa acorde con el principio de igualdad de oportunidades, eliminando los rasgos sexistas y androcéntricos de prácticas y contenidos educativos, y estimular la producción de materiales didácticos que favorezcan la igualdad de oportunidades. Sensibilizar a todas las personas que componen la comunidad educativa. Formar al profesorado. Diversificar las opciones académico - profesionales del alumnado, hacia salidas no tradicionales entre los miembros de su sexo. Desarrollar programas formativos para las mujeres adultas.

3.4. Otros trabajos.

38. Título: *De otra manera. Cuadernos de Educación de Adultas.* (4 carpetas)

Autoras: Contreras Gómez, Rosario - Cremades Navarro, M^a Ángeles - García García, Pilar - Montoya Ramos, Milagros - Rubio Herráez, Esther. Ilustradora: Pompeia, Nuria. Coordinación: García García, Pilar - González Setián, Paloma.

Edita: Ministerios de Educación y Ciencia y de Asuntos Sociales.

Año de edición: 1992

Objetivo: el objetivo central de los Cuadernos de Educación de Adultas es alfabetizar, entendida la alfabetización en sentido amplio que incluye potenciar procesos de desarrollo cognitivo y afectivo y dotar de instrumentos suficientes para el conocimiento e interpretación autónoma del mundo. Estos procesos requieren un clima que favorezca la autoestima de las mujeres, para lo cual es necesario partir de su realidad inmediata, de su vida cotidiana, de sus ideas y de sus valores y requieren también una metodología activa en la que participen como protagonistas de dichos procesos.

39. Título: *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela.* (libro)

Autores: Ortega, Pedro - Mínguez, Ramón - Gil, Ramón.

Edita: Nau llibres, Valencia.

Año de edición: 1994

Resumen: El trabajo consta de dos partes: la primera corresponde al capítulo primero que teoriza, en general, sobre la educación para la convivencia en una sociedad democrática. La segunda parte está constituida por un programa pedagógico concreto para la educación en la convivencia, dirigido a alumnos de Bachillerato de la Comunidad de Murcia, cuya edad está entre los 15 y los 17 años: en el capítulo 2 se ponen las bases teóricas del programa; en el capítulo 3 se describe el diseño empleado en el programa, destinatarios, población y muestra, hipótesis de trabajo, cuestionario de tolerancia, grupo control - grupo experimental,

situación pretest y postest, objetivos, metodología, descripción y justificación de las técnicas empleadas, líneas de actuación, fases de aplicación, análisis y evaluación de los resultados. Concluye esta parte con una descripción de los materiales utilizados en el capítulo 4, y de las técnicas que se emplearon desarrolladas, en el capítulo 5.

40. Título: *El conocimiento del Medio. La transversalidad desde la coeducación.*

Autoras: Leal, A. - Busquets, D. - Moreno Marimón, M. - Sastre, G.

Institución: Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia. Produce y difunde esta edición la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Año de la edición: 1994

Tipo de trabajo: Programa de innovación educativa.

Resumen: el material se presenta en dos formatos: a) una carpeta de "Material para el alumnado" (en realidad, para alumnos del primer Ciclo de Primaria; en estos momentos, aún no se ha editado otro material). Contiene hojas de trabajo para reproducir y distribuir en el aula y que trabajan doce temas. Las hojas contienen dibujos de niños para observar, completar y dibujar. b) Tres libros para el educador, con orientaciones didácticas para el profesorado.

El Director General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias, presenta la obra como "una serie de acciones encaminadas a potenciar en todas las aulas de Canarias un enfoque pedagógico que contemple la dimensión género", dentro del Plan Canario para la Igualdad

de Oportunidades de Ambos Sexos, 1995-1999. “Se trata, dice, de fomentar una revisión de las prácticas pedagógicas para facilitar el afloramiento de los mecanismos que permiten la reproducción de los estereotipos sexistas en el proceso de socialización de niños y niñas, y la aparición de enfoques y prácticas alternativas, a fin de favorecer la igualdad de oportunidades entre ambos sexos”. Añade que este material “nos hace circular desde el área del Conocimiento de Medio hasta el conjunto de las áreas, y desde el eje transversal *Igualdad de oportunidades entre ambos sexos* hasta la totalidad de los ejes transversales.

El material gira en torno a cuatro ejes innovadores: 1) la autonomía de la vida cotidiana; 2) la educación de la afectividad; 3) las formas de convivencia; 4) la cooperación, la ayuda y los derechos y deberes más elementales.

3.5. Comentario a los estudios encontrados sobre el tema.

Lo primero que salta a la vista es la diferencia en el tipo de trabajos reseñados en las cuatro secciones en que hemos clasificado la información obtenida. Ahora, podríamos agrupar toda esa información en dos bloques : en el primero situaríamos los trabajos teóricos, como tesis doctorales, investigaciones, alguna tesina, comunicaciones a congresos y guías para el estudio de las Ciencias Sociales. En el segundo bloque habría que colocar los programas de innovación. Este doble enfoque de los trabajos realizados sobre este tema, lo interpretamos como que existe una línea inicial de interés por el estudio de la educación para la convivencia, en torno a la segunda mitad de la década de los 80, y que comienza no sólo de forma

teórica, sino con programas de innovación educativa, cuyo origen y destino son las aulas y sus autores, los maestros.

Del primer bloque, de acuerdo con nuestros criterios, destaca el trabajo n° 18, *Educación para el cambio*. La propuesta de sistema educativo para el cambio que propone la encontramos en la línea de lo que nosotros proponemos como proyecto de formación del profesorado. También nos ha sorprendido el excelente diseño del trabajo n° 12 sobre el papel de la escuela en la asunción, por parte de los alumnos de los conocimientos cívico-sociales; y también el trabajo teórico de la tesis señalada con el número 21, que desarrolla la convivencia desde uno de los aspectos que, ciertamente, faltaban: la norma interiorizada y creadora de hábitos como elemento fundamental de la convivencia del grupo. Los restantes trabajos de este bloque -incluido el n° 1, cuyo título se asemeja al nuestro- se refieren, por otra parte, al estudio del centro educativo como transmisor de valores, actitudes y conductas prosociales, favorecedoras de la convivencia.

En esta línea, creemos de interés señalar, de este primer bloque, la información obtenida en la red INCA (títulos del 28 al 33): llama la atención el que siendo toda ella procedente de Estados Unidos -paladín de la democracia-, ponga tanta atención en el papel de la escuela como transmisora de las actitudes de convivencia democrática: cooperación, resolución de conflictos, diversidad cultural, valores democráticos, creación de comunidades justas, etc.; con lo cual se aprecia que tales actitudes de convivencia democrática no vienen dadas, por mucha experiencia que tenga la nación, sino que hay que crearlas en cada generación de niños; y en esa labor tiene la escuela un papel fundamental.

Los quince trabajos del segundo bloque (del 19 al 27, menos el 21, y del 34 al 40) son proyectos educativos concretos para trabajar en las aulas la convivencia, cada uno de ellos desde uno de sus elementos. Así los números 19 y 20 lo hacen desde la coeducación y el 24 desde la educación intercultural; los números 22 y 26 introducen la prensa en el área de Ciencias Sociales para formar a niños y niñas en la tolerancia y en la adquisición de una actitud crítica a partir del debate. Los trabajos 23 y 27 lo hacen desde el juego: educan para convivir a partir de actividades programadas para el ocio y el tiempo libre, o enseñando a programarse desde el aula.

El proyecto más ambicioso, por los contenidos y por la temporalidad, es el número 25: a lo largo de un curso se programa el trabajo de cuatro bloques con objetivos, metodología, recursos y evaluación. Así mismo, destacamos el trabajo número 39 porque presenta un programa concreto para educar a convivir, pero se trata de hacerlo desde el trabajo sólo de la actitud de la tolerancia, para alumnos de bachillerato de 15 a 17 años, y en un horario muy concreto: dicho en palabras de los autores, “respetando el desarrollo normal de las clases y del contenido de la asignatura de Filosofía” (pág. 39).

Pero, en definitiva, ninguno de los 40 trabajos seleccionados se adecuan totalmente al nuestro. Desde nuestro punto de vista, son investigaciones o proyectos educativos que tocan parcialmente, lateralmente, nuestro tema: ninguno de ellos estudia la preparación inicial y/o permanente del maestro para educar a convivir, sus actitudes, su interés por esta labor. Como ya indicamos el trabajo 18 propone un proyecto de sistema educativo para el cambio, pero desde una perspectiva global, no para este fundamento de la vida social que es la convivencia.

De modo que *al final de esta búsqueda podemos confirmar que no existen trabajos previos que podamos considerar directamente relacionados con el nuestro, unos porque su objetivo es programar actividades que enseñen durante un tiempo limitado -a veces, muy limitado- a convivir; otros, porque son investigaciones de determinadas condiciones para que exista la convivencia, como son las actitudes, los valores o las normas.*

Desde la perspectiva de su puesta en marcha en las aulas como *temas transversales* comentaremos estos Programas de Innovación educativa realizados en Canarias en el Capítulo IV, como una de las formas de llevar a cabo la transversalidad. De momento, debemos de significar que todos ellos intentan la formación del profesorado, formación permanente que se planifica cada año. Pero, así mismo, señalamos que nuestro proyecto se dirige de una manera particular a la formación inicial del profesorado y desde un marco más amplio que el que ofrecen estos temas transversales concretos; *ese marco es la convivencia.*

CAPÍTULO IV:

***CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD Y FORMAS DE
ACTUAR EN EL AULA.***

CAPÍTULO IV: CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD Y FORMAS DE ACTUAR EN EL AULA.

4.0. Introducción

La palabra '*transversal*' o '*transversalidad*', y las expresiones '*enseñanza transversal*' y '*temas transversales*', son enunciados que en el mundo educativo han llegado a ser símbolo de la apertura de la escuela a la sociedad y, en buena medida, señal de lo novedoso de la actual Reforma que empezó a gestarse desde los Programas Renovados. Son términos que para algunos tienen necesarias connotaciones sobre todo procedimentales y para otros poseen un fuerte carácter actitudinal.¹ Sin embargo, estas valoraciones no han tenido una consecuente realización en el aula, precisamente a causa de las diversas maneras de entender y de poner en práctica los contenidos que están tras esas expresiones y que no son solamente procedimentales o exclusivamente actitudinales.

En realidad, lo que llamamos *temas transversales* son un conjunto de contenidos que hacen referencia a las relaciones interpersonales, a nivel de pequeño o de gran grupo, sea en la familia, la escuela o la sociedad, que tienen una importancia capital para una vida más plena de los individuos y

¹ Un ejemplo de la visión procedimental de los transversales, en Valentin Gavidia, (Departamento de Didáctica de les Ciències Experimentals y Socials, Universitat de València): *La construcción del concepto de transversalidad*. Aula de innovación Educativa, nº 55, octubre 1996, págs. 71-77.

Hay muchos ejemplos de la consideración de los transversales como elementos actitudinales. Uno de los que ponen el acento en el "fuerte carácter actitudinal" es Francisco Martínez Navarro, *Los ejes transversales de currículo*, tema 5 del texto de Emigdia Repetto y Gonzalo Marrero: *Estrategias de intervención en el aula desde la LOGSE*.

Otros ven los transversales como contenidos de **valores y actitudes**, es el caso de Pedro Ortega, Ramón Mínguez y Ramón Gil (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Capítulo primero. También, M^a Victoria Reyzábal y Ana

para su convivencia con los demás. Son temas tales como la resolución pacífica de los conflictos, las conductas cooperativas o altruistas y prosociales, el control de las propias emociones y sentimientos, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de acogerle con sus ideas, creencias, raza o sexo, la aceptación de las reglas de la vida en comunidad sea ésta pequeña, mediana o nacional e internacional,... Son temas que además de afectar a la vida y experiencias de los individuos, tienen que ver, de forma muy directa, con problemas importantes que tiene planteada nuestra sociedad. Todos ellos son contenidos que requieren un aprendizaje que comienza en la familia, pero del que la escuela, por su misión socializadora, no puede desentenderse.

4.1. Los contenidos transversales en el currículo

Es opinión común entre los maestros que la escuela ha trabajado desde siempre estos aspectos educativos que ahora se presentan con esa etiqueta o, en todo caso, que la escuela ha educado siempre en el fundamento de los que ahora se presentan con el nombre de *temas transversales* que no es otra realidad que la *convivencia*². Suele decirse que, desde siempre, ha sido tarea de la educación dar respuesta a las necesidades sociales nuevas o que se han tomado urgentes y a los objetivos cívicos relevantes.

Sin embargo, de todos es conocido que la escuela ha realizado esta tarea en el currículo oculto, en el conjunto de pautas de conducta, nociones, valores, actitudes y normas que, de manera no explícita, inconscientemente,

Isabel Sanz (1995): *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Capítulo primero.

² En los resultados de nuestro trabajo de investigación, como se puede comprobar en los datos de las tablas de frecuencias para la variable 19, el 61,40% del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias responde que "educar para la convivencia" es una tarea que la escuela ha hecho siempre.

se transmiten en el ámbito escolar, y que influyen en la formación de actitudes y conductas que los alumnos van asumiendo a lo largo de los años. De igual manera, hay que decir que los maestros han aprovechado las oportunidades del quehacer cotidiano para llamar la atención, corregir, aconsejar, animar o felicitar determinadas conductas que consideraron que educaban a niños y niñas a ser mejores o a prepararse para ser personas adultas e integradas en la sociedad. Siempre ha existido un profesorado que, por su profesionalidad, ha trabajado de manera consciente determinados contenidos de relaciones interpersonales, de respeto al medio, de cuidado personal, etc. Pero inmediatamente, también todos añadimos que el currículo informal tiene el inconveniente de estar transmitiendo valores, actitudes y normas de uso personal del maestro o maestra que ella o él trabajan aisladamente del resto del profesorado del centro.

Es decir, los modelos educativos que la escuela ha utilizado desarrollan en su currículo no sólo los elementos instructivos o académicos, sino también aquellos principios, valores y conductas con las que una sociedad preserva y transmite su propia cultura a las generaciones posteriores. La experiencia es que esta transmisión se ha hecho en currículos cerrados, cuyo objetivo principal era que una determinada sociedad conservara sus saberes y su cultura. Pero cabe, también, la posibilidad de que el modelo educativo no forme personas que sólo aprendan a mantener y reproducir los mismos saberes de generación en generación, sean cuales sean los cambios que se produzcan en el entorno. Puede darse otro modelo de currículo más abierto y flexible que, a partir de unos objetivos generales que garanticen unos mínimos para todo el alumnado de una etapa en todo el territorio nacional, permita adaptarse en cada Comunidad Autónoma, incluso en cada centro, al contexto en el que viven los alumnos.

Desde esta perspectiva, se pretende educar personas que transformen creativamente la sociedad desde sus ambientes. Además de formar a los alumnos en matemáticas, en física o en historia -saberes necesarios para esa transformación-, la escuela, que educa para la vida, ha de incluir entre sus enseñanzas aquellos aspectos vitales para los niños, que garanticen su desarrollo integral como personas.

Pues bien, un currículo así puede atender a una serie de problemas que han aparecido en nuestra sociedad, algunos de los cuales son comunes a todas las naciones del entorno socioeconómico y otros son más acuciantes en las islas, incluso en cada isla. La inmigración, la violencia, la intolerancia, la drogadicción, la degradación del medio urbano, rural o costero, los incendios forestales, ... Todo esto nos advierte del cambio de rumbo que hay que dar a la educación en nuestras escuelas. Más aún, cada día los maestros están siendo testigos de cómo los alumnos reflejan en el aula los problemas familiares y sociales. La pregunta por el fracaso escolar empieza a cambiar hacia la pregunta sobre *qué se puede hacer para educar para la convivencia*.

La entrada en el currículo formal de los temas transversales ofrece como novedad el que ahora es la Administración quien propone y exige la inclusión de esta temática en la planificación escolar, se trata, en este caso, de hacer explícitos aquellos conceptos, procedimientos, valores, aspectos éticos y morales que se desean promover, no dejarlos al currículo oculto sino trabajarlos de manera completa y conjunta. Y hacerlo, además, sin modificar la organización tradicional de las disciplinas.

Nosotros creemos que este proceso intencionado y explícito de la comunidad educativa, cuya finalidad es propiciar el desarrollo integral de alumnos y alumnas, es una tarea compleja para la que el profesorado no ha sido preparado; ni siquiera se ven perspectivas de que se vaya a remediar esta

contradicción: se pide al profesorado -a todo el profesorado, no sólo al de determinadas áreas- que cambie de paradigma, que eduque con una nueva visión humanista y social, y, sin embargo, se le sigue preparando, desde la formación inicial, para una institución escolar centralizadora en las decisiones, con una organización burocrática y disciplinar, que evalúa a los alumnos sólo por los conocimientos académicos adquiridos.

4.2 . Evolución del concepto de transversalidad

Debido a la inconcreción con que este aspecto educativo salió de la Administración, lo *transversal* tiene una amplia gama de significados. En un extremo de esa gama está el significado que se les dio en su presentación como "un conjunto de cuestiones", o sea, unos contenidos que responden a una serie de enunciados: educación para la paz, educación para el consumidor, educación sexual, educación para la salud, educación vial, educación ambiental, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos y, con un rango claramente destacado, la educación moral y cívica. De este "conjunto de cuestiones" se dice que no "*corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas*" ³. En el otro extremo, la expresión tiende a representar, simplemente, el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben y pueden ser educados por todo el profesorado.

El determinante fundamental del proceso de cambio ha sido, una y otra vez, el inconveniente metodológico de cómo tratar esos contenidos desde tan

³ Ministerio de Educación y Ciencia, *Resolución de 7 de septiembre de 1994, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes*. B.O.E. nº 228, de 23 de septiembre de 1994.

distintas áreas, esto es, en lo que de procedimiento implica para algunos el término *transversal*, como ya decíamos desde el comienzo de este capítulo. Añadimos ahora que el inconveniente ha sido doble, el de toda la expresión '*temas transversales*', por la consideración que se les da de '*temas*' y porque a esos temas se les quiera dar un tratamiento '*transversal*'.

En efecto, si han de estar presentes en todas las áreas no puede ser un área nueva porque sería una contradicción; si se presentan como unidades didácticas dentro de unas áreas, lo que se consigue es aumentar la materia y disminuir las posibilidades horarias, aparte de que unas materias se prestan más que otras para trabajar tales contenidos de esa manera; y, en fin, si se trabajan como un bloque de contenidos dentro de un área determinada, ocurre que tales contenidos ya no son transversales a todas las áreas, ni siquiera al área en que se incluyen, sino un apéndice, con los inconvenientes que presenta tal tratamiento, como ya ha demostrado la experiencia.

Poniendo en positivo esta triple disyuntiva, parece claro que, desde el texto legal, sólo puede ser correcta la primera opción: los temas transversales han de estar presentes en todas las áreas. Consiguientemente, en honor a clarificar las ideas, hay que añadir que serían incorrectas las opciones restantes: los temas transversales no pueden constituir un área nueva, no deben presentarse como unidades didácticas para ser trabajados en una, en varias o en todas las áreas, ni tendría sentido ofertar uno o varios o todos ellos como anexos a alguna de las áreas o a todas ellas. Sin embargo, todas estas posibilidades se han intentando, y se siguen intentando, a lo largo de los últimos años en los que ha ido cambiando la puesta en práctica -y por lo tanto el concepto- de los temas transversales, lo cual ha creado tal clima de confusión en torno a ellos, que en no pocos casos ha llegado a ser aversión o, cuando menos, indiferencia por parte de algunos docentes.

4.2.1. Los transversales, unos contenidos progresistas.

En este proceso de cambio al que nos estamos refiriendo podemos distinguir, al menos, tres etapas. La **primera** es anterior a la promulgación de la LOGSE, y en ella se trabajan los contenidos de estos temas sin ponerles una etiqueta que los designe. La **segunda** etapa se inicia con la actual Reforma Educativa: se reflexiona sobre esos contenidos, dándoles nombre, y se insiste en la conveniencia de aplicarles un tratamiento continuado. La **tercera** etapa comienza cuando, de verdad, los temas transversales empiezan a ser trabajados desde los proyectos curriculares y educativos. A continuación desarrollamos, brevemente, cada una de estas etapas.

a) **En el primer momento**, como decimos, no existe ni el concepto ni la expresión "temas transversales", sólo unos contenidos progresistas impulsados por determinados movimientos y colectivos que entraban en el aula ayudados de materiales que comenzaban a elaborarse, con algunos profesores, en algunas áreas mejor que en otras, con diverso tratamiento, raramente como nuclear, más frecuentemente como anexo o como un área más para centros privados⁴. Tales cuestiones, aportando una diversa visión del mundo y unas actitudes solidarias y responsables, traían al aula la pretensión de poner en práctica un saber que no sólo fuese descriptivo sino también valorativo y comprometido socialmente. Ocurrió que los que

⁴ He encontrado dos claros ejemplos de este tipo de tratamiento de los contenidos transversales: a) AA.VV. (1984): *Valorin I y II. Educación en Valores*. (1º y 2º de E.G.B.). (1985): *Valores III, IV y V. Educación para la convivencia*. (3º, 4º y 5º de E.G.B.) Editorial Bruño, Madrid. Este material ha sido utilizado en los colegios de La Salle.

El otro ejemplo es el de Amat, José (Coord.) (1992, 2ª reimpresión): *Vamos creciendo. Educación de los valores humanos*. (Material para Educación Primaria). Editora Social y cultural, Madrid. Este material ha sido utilizado en los colegios de la Congregación Claretiana.

tuvieron fortuna, acabaron como unos contenidos académicos más de la asignatura en cuestión, de los que había que examinarse como de otros cualquiera.

De esa forma fueron considerados en la Orden de 29 de noviembre de 1976 del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se establecen, "dentro del área social para la segunda etapa de la Enseñanza General Básica, unos contenidos de educación cívico-social"⁵. Tales contenidos, puesto que iban a incluirse en un área determinada, no podían tener la modalidad de transversales, pero ya esa Orden comienza a especificarlos, y los fundamenta en la educación para la convivencia en una sociedad plural:

"El sistema educativo constituye una base imprescindible para el logro de una sociedad democrática en la cual la convivencia pacífica y armónica permita la realización del individuo en todas sus dimensiones, ordene su contribución al bienestar de los demás y considere el respeto mutuo como valor de general y obligada aceptación.

La educación para la convivencia aparece así como el objetivo demandado para la construcción de un tipo de sociedad que parta de una nueva orientación del hombre como sujeto de derechos y deberes públicos, y de una paralela potenciación de virtudes éticas y comunitarias".

⁵ Orden de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. B.O.E. nº 290, de 3 de diciembre de 1976.

La relación entre los contenidos del área de sociales y la educación para la convivencia se refleja en propuestas como la nº 6 (para 8º de E.G.B.): "Valoración del medio ambiente, natural y social, como marco de la convivencia humana".

Después, con la Reforma, esta relación - por citar algún ejemplo - se puede percibir íntimamente trabada a lo largo de toda la descripción de la asignatura *Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente* - especialmente en la enumeración de sus contenidos -, en el currículo del Bachillerato, modalidad de Ciencias de la Naturaleza y Salud. También - aunque más puntual y no tan abiertamente relacionados -, en la introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la descripción de la asignatura *Geografía*, en el currículo del Bachillerato, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

En el texto citado de la Orden Ministerial, se puede observar ya el lenguaje que va a utilizar la Reforma Educativa: la convivencia, la realización del individuo en todas sus dimensiones y la construcción de una sociedad democrática, son los objetivos de estas enseñanzas. Como ya apuntábamos en el capítulo segundo, los Programas Renovados, tanto los presentados por el gobierno de UCD como los realizados y experimentados por el Gobierno del PSOE, profundizaron en esta línea de la transversalidad para estos contenidos.

Durante esta etapa merecen una mención especial determinadas publicaciones, en concreto *Cuadernos de Pedagogía*, que realizaron el inestimable servicio de comunicar las experiencias de aula, acompañadas de su correspondiente fundamentación, metodología, secuenciación y evaluación⁶.

b) La segunda etapa, como decíamos, comienza con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que recoge ya en su preámbulo y desarrolla posteriormente, todas las inquietudes por las que han caminado los movimientos de renovación pedagógica en España:

"El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la

⁶ El mérito de *Cuadernos de Pedagogía* durante esos años fue, a nuestro parecer, el de convertirse en el espacio de encuentro y divulgación de numerosísimas experiencias de aula que maestros y maestras enrolados en movimientos de renovación pedagógica o, simplemente, inquietos por una enseñanza renovada, enviaban a la revista desde los lugares más remotos de la geografía española. Y no es menor mérito de la revista el que otros profesores y profesoras tuvieran acceso, por este medio, a tal variedad de prácticas.

*misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad*⁷.

Esta propuesta, como queda dicho, ya se había adelantado en los dos anteproyectos de Programas Renovados para el Ciclo Superior, analizados en su momento, y presentados por las dos Administraciones responsables de la transición política española del último tercio del siglo: UCD (1980-1982) y PSOE, desde 1982.

c) La **tercera etapa** comprende el actual período que vivimos, en el que se manifiestan ciertas contradicciones entre lo propuesto por la Administración y lo que realmente se hace a partir de la incorporación de los temas transversales en los proyectos curriculares de Centro y de Aula.

Esta etapa merece un epígrafe aparte aunque, después de la descripción de los acontecimientos, sigamos explorando las consecuencias en otros lugares de éste y de otros capítulos del presente trabajo. Comencemos, ahora, detallando los pasos de la propuesta oficial en el siguiente apartado.

4.2.2. La propuesta oficial de los temas transversales.

Creemos que para la comprensión y enseñanza de este "conjunto de cuestiones" que nos ocupa, hay dos momentos fundamentales en esta etapa. Uno es el desglose de los contenidos de todas las áreas en tres tipos. Este hecho, sobre el que volveremos más adelante, va a hacer que muchos caigan en la cuenta de que los transversales tienen un fuerte acento no sólo procedimental, como decíamos al comienzo de este capítulo, sino también

⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E., 4-10-90.

actitudinal, de modo que comienza a intuir la conveniencia de transformar los llamados "temas transversales" en contenidos tanto procedimentales como actitudinales y así trabajarlos en todas las materias y a lo largo de todo el curso, ya que trabajar procedimientos y actitudes es distinto que trabajar conceptos, entre otras cosas porque requiere más tiempo.

El otro momento no podría dejar de ser la Resolución, ya citada, de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, en la que se presentan oficialmente estos contenidos con el nombre de *temas transversales*. En dicha Resolución, después de nombrar a cada uno de los ocho temas, los adjetiva como transversales intentando explicar el concepto:

"Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa".

El texto legal no sólo da orientaciones "para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes", sino que, a nuestro parecer, intenta fundamentar la existencia de los temas transversales en el currículo.

"El sistema educativo tiene entre sus finalidades proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, y que no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquiere de manera espontánea. Algunos de estos valores, englobados en el ámbito de la educación moral, se refieren a las actitudes personales ante los problemas básicos de la convivencia. Problemas cuya evolución reciente ha ido generando la necesidad de que los ciudadanos adopten principios y desarrollen hábitos en ámbitos, hasta hace

poco, ajenos a los contenidos escolares, y sobre los que es preciso que los alumnos de las distintas etapas educativas tengan la ocasión de reflexionar. Se trata, en definitiva, de abordar un conjunto de cuestiones que contribuyen a proporcionar una verdadera educación y a adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo."

Dicha fundamentación se hace en base a dos criterios: por una parte, se dice, los temas transversales intentan proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo y que, por lo tanto, sea más completa y de calidad; por otra, con ellos se pretende promover en los alumnos una serie de actitudes personales ante los problemas básicos de convivencia.

Las razones por las que los temas transversales se hacen presentes en el currículo con la Reforma Educativa podrían, por tanto, sintetizarse en esta propuesta: **alcanzar una formación que implique al hombre entero y responda, así, a una de las urgencias más sentidas de nuestro tiempo, la convivencia.**

Así lo considera el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo: "Una sociedad democrática no puede fijarse otro proyecto educativo que el de una educación para la democracia, es decir, para una convivencia pacífica, participativa y exenta de discriminaciones. En la medida en que toda educación prepara para el futuro de los ciudadanos y de la sociedad misma, un proyecto educativo es siempre una apuesta por el ser humano y por la sociedad, por un porvenir mejor, más libre y solidario"⁸. La convivencia, como queda dicho, es el objetivo de la Reforma; las notas de esa convivencia - democrática, pacífica, participativa, exenta de discriminaciones - enuncian, como diremos a continuación, a todos los transversales.

⁸ M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. pág. 95

4.2.3. Los temas transversales en el currículo oficial.

A partir de aquí los contenidos de los transversales se van añadiendo un poco por las distintas áreas y, de algún modo, en diversos temas. Según el texto de la LOGSE y de las disposiciones que la desarrollan, estos contenidos serían los siguientes:

1. *Educación moral y cívica.* El Preámbulo de la LOGSE define la formación moral y cívica como aquella que está dirigida a desarrollar en los alumnos "la capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad". A este tema lo llaman algunos el "transversal de los transversales" porque desarrolla actitudes y valores que son aplicables al resto de los temas y es un eje básico para la formación de los alumnos, dado que su tratamiento en la escuela promueve ese modelo de persona que perfila la LOGSE.

Los objetivos de la educación moral y cívica están orientados a fomentar entre los alumnos actitudes de respeto hacia todas las personas, cualquiera que sean sus opiniones, creencias, raza o sexo; actitudes de tolerancia, pluralismo, respeto por uno mismo y rechazo de toda injusticia, favoreciendo la convivencia, el diálogo y la solidaridad.

La mayor parte de los escritos que hemos analizado sobre los temas transversales, proceden del ámbito de conocimiento de la Ética y, por tanto, entienden este eje transversal como único y englobante de los demás. La educación ética y cívica entra en el campo de las Ciencias Humanas, por lo que estos conocimientos, con frecuencia, se presentan como subárea de las Ciencias Sociales.

2. La *educación para la paz* significa construir y potenciar unas relaciones pacíficas entre los alumnos, cultivando las conductas asertivas, la aceptación de las diferencias y la forma de resolución no violenta de los conflictos que puedan surgir entre ellos. Como puede verse, éste es un transversal muy próximo al anterior.

En los Materiales para la Reforma, X.R. Jares (MEC, 1992) define el objetivo de este transversal: “es un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en dos conceptos, el de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar la cultura de la paz que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder posicionarse ante ella y actuar en consecuencia”.

Parece claro que este eje transversal es eminentemente - aunque no únicamente - práctico, con una metodología dirigida a la acción tanto sobre las situaciones del ámbito escolar, como sobre las realidades externas a la escuela pero cercanas a la vida cotidiana de los alumnos.

Los valores a desarrollar desde este tema serían la tolerancia, la solidaridad, la autonomía y autoafirmación individual o colectiva, y la resolución de conflictos de forma no violenta.

3. La *educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos*, desde el desarrollo de la autoestima y la concepción del cuerpo como expresión de la personalidad, pretende consolidar hábitos no discriminatorios corrigiendo prejuicios sexistas a partir del análisis crítico de sus manifestaciones en el lenguaje, en la publicidad, en los juegos y en las

profesiones, y promoviendo la adquisición de habilidades y recursos para realizar cualquier tipo de tareas, domésticas o no.

En nuestros ámbitos de convivencia existen estereotipos sexistas que marcan unos roles concretos para hombres y mujeres. Construir unas relaciones más igualitarias contrarrestando las posibles desigualdades, es el objetivo que se ha marcado para este tema transversal, que ayuda a los alumnos a identificar situaciones discriminatorias, y a edificar la convivencia diaria entre las personas de ambos sexos desde unas relaciones de igualdad y justicia, empezando por la escuela y generalizando al resto de los ámbitos sociales.

El tratamiento de este tema en las aulas se propone, además, generar un modelo educativo en el que los valores y las capacidades humanas se desarrollen independientemente del sexo; promover una orientación personal y profesional no sexista; revisar críticamente los materiales escolares que transmiten elementos sexistas y/o una visión androcéntrica de la realidad; estimular el uso de materiales vinculados tradicionalmente a uno u otro sexo, de manera que se favorezca el desarrollo integral y el disfrute y participación enriquecedora de niños y niñas⁹.

4. *Educación ambiental.* En ella se facilita la comprensión y valoración de los procesos que ocurren en la Naturaleza y en las relaciones del hombre con ella, animando un cambio de valores, actitudes y conductas que promuevan el respeto, cuidado y promoción del medio ambiente.

⁹ Estos, entre otros, se proponen como objetivos de este tema en los *Cuadernos para la coeducación. 6. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria*, editados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de l Gobierno de Canarias, 1994.

La educación ambiental entra en la escuela a causa de la importancia que el medio ambiente tiene en la vida de las personas y del deterioro que el medio sufre. En la Conferencia de Tblisi (1977) se definió la educación ambiental como “el proceso a través del cual se aclaran los conceptos sobre los procesos que suceden en el entramado de la naturaleza, se facilita la comprensión y valoración del impacto de las relaciones entre el hombre, su cultura y los procesos naturales, y sobre todo se alienta un cambio de valores, actitudes y hábitos que permitan la elaboración de un código de conducta con respecto a las cuestiones relacionadas con el medio ambiente”.

Según eso, los objetivos de la educación ambiental son: sensibilizar y concienciar a los alumnos, ayudarles en la adquisición de conocimientos relacionados con el medio, orientarles a comportarse con arreglo a unos valores determinados y motivarlos para que participen en tareas que puedan ser una ayuda a la conservación y mejora ambiental.

5. *La educación sexual* pretende que los alumnos alcancen una información sexual suficiente y científica, y consoliden, como actitudes básicas, la aceptación del propio cuerpo y la naturalidad en el tratamiento de los temas relacionados con la sexualidad, los hábitos de higiene y el respeto a las diferentes manifestaciones de la misma.

Se forma a los alumnos no sólo en los aspectos biológicos de la sexualidad humana sino también acerca del componente afectivo que toda relación conlleva con el objetivo de que sepan valorar la sexualidad como una actividad de comunicación entre dos personas, y no como encuentros en los que juega únicamente la genitalidad.

6. *Educación para la salud*. Si entendemos la salud, más que como ausencia de enfermedad, como goce de un estado personal de bienestar general, como la define la OMS, la educación para la salud fomenta cualquier actividad que estimule a chicos y chicas a crear hábitos y costumbres sanos.

Se parte del principio de que lo importante no es curar la enfermedad sino cuidar la salud. El ambiente y los estilos de vida desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de muchas enfermedades, del alcoholismo o de la drogodependencia. Por eso esta educación trabaja un modelo de salud que incluye la interacción de los aspectos físicos, mentales, sociales y ambientales.

7. *La educación del consumidor* insiste en las conductas reflexivas sobre los hábitos de consumo. Consiste en promover todo tipo de acciones por las que los alumnos se sitúan ante el consumo filtrando la información que recibe, de manera consciente, crítica, responsable y solidaria, y tomando decisiones consecuentes acerca de la compra de bienes y servicios a la luz de los valores personales, de la utilización de los recursos, con las consideraciones ecológicas pertinentes, etc.

Pertenece a la educación del consumidor informar a los alumnos sobre las leyes, derechos y modos de participar de manera efectiva y segura en el mercado cotidiano, y los modos de emprender las acciones legales adecuadas en defensa del consumidor. También enseña a los alumnos a hacer planes y presupuestos según previsiones sensatas y responsables.

8. El último es la *educación vial* que pretende promover en los alumnos conductas y hábitos de seguridad vial como peatones y como

usuarios de vehículos, ya que ellos forman uno de los principales grupos de riesgo en los accidentes de tráfico, a la vez que los sensibiliza sobre los problemas de circulación. Por eso, uno de los objetivos de este tema transversal consiste en enseñar a los niños a valorar la importancia que tiene para el cuidado del medio, el consumo y la salud, la utilización de los transportes públicos en lugar de los privados.

Enfocada la educación vial desde la prevención de accidentes, podemos considerarla como un aspecto de la educación para la salud.

Los temas transversales citados en la Resolución, puesto que se refieren a los fines generales de la escuela y al desarrollo integral de la persona, pronto han ido ampliándose desde diversos intereses y por diferentes colectivos, con temas como *educación multicultural*, *educación para Europa*, etc. Como ya hemos señalado, todos ellos tienen un común denominador, una raíz que los promueve, mantiene y engloba: la *educación para la convivencia*.

Sin embargo, puesto que muchos de estos temas transversales se solapan, podría muy bien pensarse en un proceso inverso: en lugar de promover una diversificación cada vez mayor, simplificarlos en torno a un eje común como ya se ha propuesto desde algunos ámbitos¹⁰.

De esa manera, una propuesta de organización de estas materias en el aula podría girar en torno a un gran eje transversal, *Educación para la convivencia*, que responda e integre a todos los enunciados en el currículo oficial, ya que *educar para la convivencia* significa educar para la paz, para

¹⁰ Es el caso de la Tesis Doctoral: *La Geografia i L'educació Ambiental*, de Rosalina Pena i Vila, del Departamento de Geografia Física y Anàlisi Geogràfica Regional de la Universidad de Barcelona, que defiende *La educación ambiental* como eje transversal para la mayoría de los demás contenidos que acabamos de presentar.

la igualdad entre los sexos, para el cuidado del medio, para la seguridad vial, para ser un buen consumidor, etcétera. Nos atrevemos a decir que lo inverso también es cierto: educar para la paz es educar para convivir, y así con todos. Por eso, a la *educación para la convivencia* no la llamamos 'tema' sino *eje transversal*.

4.3. Las formas de llevar al aula los temas transversales.

Acabamos de ver cómo, en una primera etapa, los que se llamarían *temas transversales* se trabajaron en las aulas como unos contenidos progresistas que preocupaban a determinados profesores; luego, cuando el Ministerio hizo suya esa preocupación, los temas transversales tomaron carta de naturaleza en los centros educativos. Desde ese momento, los contenidos de los temas transversales han ido llevándose al aula de diversas formas que, de manera sucinta, agrupamos en las siguientes:

4.3.1. Los transversales tratados de forma ocasional.

La Resolución del Ministerio, a la que estamos haciendo referencia, da pie para este tipo de tratamiento de los transversales; en el párrafo 11 se dice:

"Entre las acciones específicas para el tratamiento de los temas transversales está la utilización de algunas fechas destacadas que la tradición, el Estado o la comunidad internacional han señalado como recordatorio de hechos significativos. La utilización de estas fechas es especialmente interesante, por cuanto los alumnos reciben

en ellas informaciones, a través de los medios de comunicación o por otras vías, que permiten completar la acción educativa desarrollada en el centro docente. En el anexo se relacionan algunas de las fechas más destacadas que pueden utilizarse en los centros docentes con esta finalidad. De igual forma pueden ser aprovechados acontecimientos recientes en relación con alguno de estos temas".

En el texto se pueden observar dos fórmulas de tratamiento de los temas transversales, ambas ocasionales: una, a modo de la celebración de una efemérides, para lo que propone en el anexo al que se hace referencia un total de veinte fechas, de las que dieciséis son "Días" mundiales, internacionales o de Europa, una "Semana de Europa" y tres "Años Internacionales". La otra fórmula consiste en aprovechar determinados acontecimientos recientes en la vida social o del entorno de los alumnos y con los que uno o varios de los transversales tenga relación.

Para ambos tipos de tratamiento ocasional de los temas transversales han aparecido muchas publicaciones tanto a imprenta como en carpetas mult copiadas, en las que se ofrecen materiales para distintas fechas, con especificación de objetivos, secuenciación, actividades e incluso, en algunos casos, con una evaluación de la jornada o del evento. Todo ello por edades, ciclos o etapas, de manera que están dirigidos - algunos materiales se publican después de ser llevados a la práctica - tanto a un grupo-clase, como a una etapa o a todo el centro.

Comunicaciones personales del profesorado, tanto para revistas especializadas como para el presente trabajo de investigación, confirman la utilización de este material u otro elaborado por los comunicantes para desarrollar tal o cual tema, a propósito de una fecha determinada o de un

acontecimiento reciente. Las comunicaciones de las que hablamos sugieren que éste es uno de los modelos de tratamiento de los temas transversales que podríamos considerar habituales, por la forma, y comunes, por el número de profesores que lo utilizan ¹¹.

4.3.2. Los transversales como áreas.

A pesar de lo reiterativamente que se lee en los textos legales referentes al tema y en la exposición que de los transversales hacen en revistas especializadas y en ediciones del Ministerio los miembros del equipo técnico que elaboró la Reforma, acerca de que los temas transversales no son unas nuevas áreas de conocimiento, sin embargo una de las formas en que se siguieron presentando estos aspectos educativos ha sido, y no sin éxito, como un área. El ejemplo más claro es el que ofrece el material para educación sexual del *Proyecto Harimaguada* de la Consejería de Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Este excelente material, presentado elogiosamente por los Ministerios de Educación y de Asuntos Sociales, está concebido como "un área flexible", dotado de unidades didácticas cada una con sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y diseñado en carpetas para las Etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

¹¹ Entre los libros que se han editado para guiar estas efemérides está, por ejemplo, el de José Tuvilla (1993), *Educación en los Derechos Humanos*. Editorial CCS, Madrid.

En materiales fotocopiados - muchísimos - ponemos como ejemplo los excelentes trabajos del *Grupo de Educadores/as para la Paz* de Cádiz, sobre los Derechos Humanos, Educación para la Paz, El Medio y la Contaminación, etc.

Es también meritorio, entre nosotros, el trabajo concebido como unidad didáctica sobre *La Paz y la No-Violencia*, editado en fotocopias por los maestros y maestras de las escuelas unitarias de La Palma.

Obligatoria¹². Para ser tratado así, naturalmente, tiene que contar con la positiva aceptación del profesorado del centro y de los padres de los alumnos, puesto que el proyecto también trabaja con ellos los contenidos de educación sexual.

4.3.3. Los transversales como anexos.

Al igual que la forma anterior, este modelo viene propiamente descartado por los textos legales y por la literatura explicativa de tales textos. Como el modelo anterior, esta forma de presentación de un tema transversal se contradice con la metodología que la expresión implica. *Transversal* es lo que atraviesa, traspasa, impregna, está presente en todas las áreas, etc., por usar la terminología de la propia Administración¹³; y un anexo no deja de ser un apéndice del área a la que se adhiere. No obstante, es la Administración quien nos ofrece el mejor ejemplo de este modo de presentación que, en sí mismo, es una propuesta para el aula como un bloque de contenidos que se añade a un área. Nos estamos refiriendo al Bloque de *Educación Moral y Ética* del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria¹⁴.

¹² *Programa de Educación Afectivo-Sexual - Harimaguada*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Promoción Educativa, 1994.

Este material ha tenido tanto éxito a nivel nacional que fue acogido y presentado por los ministerios de Educación y Ciencia, y por el de Asuntos Sociales.

¹³ La idea de *transversal* así entendida, la recoge el propio texto del Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la introducción al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, dice: "Por su parte, los ejes de procedimientos y actitudes *atraviesan* todos los bloques de contenido contribuyendo así a dar a éstos homogeneidad y a subrayar los elementos comunes de toda el área".

¹⁴ En el currículo de la E.S.O. se presentan los contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en cuatro bloques: 1. Sociedad y territorio, 2. Sociedades históricas y cambio en el tiempo, 3. El mundo actual, y 4. La vida moral y la reflexión ética.

En la práctica de los centros E.S.O., son los profesores de filosofía los que se hacen cargo de este bloque de contenidos, ya que ellos son, también, profesores del área de sociales; de esta manera completan su carga docente y resuelven el problema de la formación específica para la enseñanza de estos contenidos que, de otra forma, le sobrevendría al resto del profesorado del área.

Nosotros, por nuestra parte, queremos entender que el Ministerio apoya esta división de tareas considerando que la formación moral y ética de los jóvenes es de tal importancia que se puede y se debe tratar de manera intensiva y extensiva, por un profesorado competente y sin añadir una nueva área, o sea, dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; pero que ese tratamiento no obsta para que la educación moral deba ser trabajada en todo el centro y en todas las áreas como un tema transversal. De ahí que la formación moral de los alumnos y alumnas aparezca en todos los textos legales con una redacción preferente. Lo que de todas formas parece claro es que hay un tema transversal que puede y debe ser trabajado en el aula de dos maneras: como transversal, igual que los otros transversales, y como 'subárea'.

4.3.4. Los transversales como ejes para todas las áreas.

En esta modalidad, el tema transversal en cuestión se convierte en un eje en torno al cual giran los contenidos de las áreas de un determinado ciclo

De esa manera, la Educación Moral y Ética se presenta como un bloque anexo a un área determinada. Sin embargo, a la hora de elaborar el proyecto curricular de la materia, las editoriales ignoran este bloque en el desarrollo del currículo de CC.SS., Geografía e Historia. Según la información que tenemos, este bloque se editará aparte, convirtiéndose en una subárea para los profesores de Filosofía.

o etapa. Las carpetas '*De otra manera*'¹⁵ de coeducación convierten lo femenino del tema transversal 'Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos' en un prisma desde donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el Lenguaje hasta las Matemáticas. Se trata de un material extraordinariamente meritorio por el esfuerzo que supone contemplar los contenidos de todas las áreas desde una óptica diferente a la habitual. Está pensado y presentado para Educación de Adultas.

4.3.5. Los transversales como eje de una sola área.

También se pueden considerar los temas transversales como *Ejes para una sola área*. En esta línea, esta vez destinado al primer ciclo de Educación Primaria, estaría el trabajo realizado para el área de Conocimiento del Medio desde el mismo tema transversal por profesoras de la Autónoma de Barcelona, encargado y editado por el Ministerio de Educación y Ciencia¹⁶.

¹⁵ AA.VV., (1992): *De otra manera. Cuadernos de Educación de Adultas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de Asuntos Sociales.

¹⁶ AA.VV., (1994): *El Conocimiento del Medio. La transversalidad desde la coeducación*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Educación y Ciencia. Reproduce el material la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Dos observaciones habría que hacer a estos materiales generosamente editados por los organismos oficiales, tanto los citados en esta nota como en notas anteriores y posteriores. La primera es que la mayor parte de ellos, realizados desde el tema transversal *Igualdad de oportunidades entre ambos sexos*, provenga de grupos de mujeres que han tomado "lo femenino" para insistir en la educación sexual, de los sentimientos o de la reafirmación de la propia identidad.

La otra observación insiste en que estos materiales están editados por organismos oficiales: quienes insisten que estos contenidos no pertenecen a ningún área sino que deben estar presentes en todas ellas, sin embargo son los que promocionan unos materiales muy meritorios pero que trabajan los contenidos transversales de una manera no transversal, o trabajan transversalmente desde un sólo tema transversal o desde un tema predominante.

Algunos opinan, no sin razón, que ciertas áreas no tienen especial problema para trabajar los temas transversales desde esta modalidad de la transversalidad. En concreto, la Geografía -o en su caso el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia- limitándose a ser lo que es, puede trabajar la geografía del género, de la paz, del hambre, etc. y, de hecho, se han realizado muchos trabajos de este tipo¹⁷.

4.3.6. Los transversales como eje aglutinador para el tratamiento de un tema desde distintas disciplinas.

Una de las formas en que se puede trabajar interdisciplinariamente un tema determinado, de manera que no aparezca como una desordenada sucesión de visiones diferentes y poco interesantes, resulta ser ésta modalidad de llevar al aula los temas transversales: se toma uno de ellos o uno de sus elementos y todas las áreas implicadas tratan de explicarlo desde su óptica científica¹⁸. Las Ciencias Sociales se pueden constituir en un ejemplo de este tratamiento (Llopis, 1996, 16-22), puesto que se entienden como conjunto de disciplinas interrelacionadas que responden a problemas del hombre y su medio natural, social y cultural.

4.4. Elementos para una definición

¹⁷ González Muñoz, M^a del Carmen, (1996): *Los temas transversales en la enseñanza de la Geografía, ¿exigencia del currículo o demanda de la Geografía?* Tercera Ponencia de las III Jornadas sobre la enseñanza de la Geografía. Universidad Complutense. Madrid.

¹⁸ Para esta modalidad de tratamiento interdisciplinar se encuentran ejemplos muy bien elaborados en los últimos ejemplares de la publicación anual *Premio Santillana. Concurso de experiencias escolares*.

Hasta aquí hemos expuesto las formas de abordar los temas transversales, en lo que hemos considerado una **segunda etapa**. Estos distintos enfoques de su puesta en marcha en las aulas ha significado un correlativo proceso de definición como concepto nuevo en el mundo educativo. A lo largo de ese proceso han quedado algunas cosas claras y otras bastante más oscuras:

a. Ha quedado claro que los transversales “hacen referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia”¹⁹, o que son “necesarios para la vida y la convivencia”²⁰; ha quedado claro que son demandas actuales, que “intentan dar respuesta a un proyecto válido de sociedad”²¹, o que “configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad”²². Con lo que se pretende atender a la práctica humanizadora de la enseñanza y no sólo la académica; a las capacidades de relación interpersonal y de inserción social y no sólo a las competencias intelectuales de los alumnos.

b. Pero no ha quedado nada claro qué son, qué es eso “que hace referencia a”, que “es necesario para”, que “responden” o que “configuran”... Los textos legales se refieren a ellos con diferentes expresiones: *temas transversales* - *ejes transversales* - *elementos pedagógicos* - *aspectos educativos* o *elementos educativos básicos* - *conjunto de valores*... Muchos repiten cualquiera de estas expresiones indistintamente - sobre todo ‘temas’ y

¹⁹ Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I.: *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*, De. Escuela Española, Madrid 1995. Pág. 15.

²⁰ Martínez, M.J.: *Los temas transversales* Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1995. Pág. 12.

²¹ Durán C. - Sánchez, R. : *¿Para qué sirven los temas transversales?* en *Aula comunidad*, nº 7, abril 1996.

²² Martínez, M.J. o.c. ibidem.

'ejes'- para añadir todo lo demás. Otros los llaman "enseñanzas transversales"²³, o "propuesta curricular"²⁴.

c. Como decíamos desde el principio, para algunos son elementos del currículo que tienen connotaciones preferentemente *procedimentales*, mientras que para otros tienen *un fuerte carácter actitudinal*²⁵, con lo que los unos parecen entender los transversales desde el significado del término y los otros desde la educación moral.

Es en una etapa posterior, la tercera desde la propedéutica división que hemos imaginado para este estudio, cuando se va a añadir el elemento que falta a esta definición, el de *contenidos* que no son solamente procedimentales y/o actitudinales, elemento que abarca la comprensión de los transversales y los momentos de su puesta en práctica.

4.4.1. Los transversales considerados desde la triple perspectiva de los contenidos.

La **tercera etapa**, como ya hemos expuesto, se inicia cuando comienzan a ponerse en marcha la elaboración de los distintos proyectos curriculares. Al trabajar los objetivos y al relacionar unas áreas con otras, se ponen de manifiesto los elementos que son comunes y los que son complementarios en todas las materias; y es entonces cuando se puede comprender que trabajar los transversales no es añadir una unidad didáctica en el tema tal, o dedicar aquella semana del curso a una serie de actividades sobre Derechos Humanos, la Paz o el Árbol, porque es el aniversario de esto, o el año internacional de aquello, o el día del Libro, del Niño o del Agua, sino

²³ Martínez Navarro, F: *Los ejes transversales del currículum*, en Repetto, E. - Marrero, G: *Estrategias de intervención en el Aula*. ICEPSS, Las Palmas 1966, Tema 5.

²⁴ Durán - Sánchez, I.c.

²⁵ Como dijimos al comienzo de este capítulo, nota 1, la primera opinión es de Valentín Gavidia y la segunda de Francisco Martínez.

que la transversalidad es un planteamiento diferente que ayuda a integrar las áreas de conocimiento y procura la adaptación del Proyecto Curricular al medio sociocultural: familia, alumnos, colegio y entorno.

¿Cómo hacer viable esta propuesta? Conscientes de que la respuesta no es única, queremos señalar unas posibles vías de actuación.

Comencemos por considerar las posibilidades que nos ofrece el significado del término con el que la Administración presentó estos contenidos. En los *Materiales para la Reforma*²⁶ se presentaron los 'temas transversales' como "*aspectos educativos que han de estar presentes en la práctica docente*", pero sin constituirse en áreas ni trabajarse como unidades didácticas, o sea, que cruzan el currículo sin modificar la citada organización tradicional de las disciplinas. Los objetivos y contenidos de los transversales no desplazan a las materias curriculares sino que es dentro de ellas donde se adquieren y desarrollan.

Este concepto y este 'modo' son equiparables a los que hace la Resolución de 7 de septiembre: "conjunto de valores que se refieren a las actitudes personales ante los problemas básicos de convivencia", "conjunto de cuestiones que contribuyen a proporcionar una verdadera educación", y aquí los llama "aspectos educativos"; de forma parecida, como luego referiremos, en los Reales Decretos que desarrollan el currículo, los llama "elementos educativos". El 'modo' que todas estas expresiones sugieren es que han de estar presentes en todas las áreas no modificando la organización *tradicional* de las disciplinas sino cruzándolas.

²⁶ Ministerio de Educación y Ciencia (1992): *Materiales para la Reforma* (Cajas Rojas). Prólogo a los temas transversales en Primaria.

Intentando aclarar esta difícil pirueta se añade que si el currículo, de por sí, ha de estar *"vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción del aprendizaje"*, algunos de esos ejes son estas enseñanzas -los temas transversales- que aquí llama *"dimensiones o temas recurrentes en el currículo"*. O sea que, sin modificar la organización tradicional de las disciplinas -esto debe quedar claro previamente-, éstas se vertebran, se relacionan girando en torno a una línea de unión que estaría conformada, entre otros elementos (ahí se citan los objetivos y los principios de construcción del aprendizaje), por los contenidos transversales. Entendemos que la manera de traducir esto es convertir esos contenidos transversales en ejes procedimentales y actitudinales, es decir que, sin modificar la organización tradicional de las materias, éstas se relacionen entre sí a partir de unos procedimientos y unas actitudes cuyo objetivo, al igual que el de las disciplinas tradicionales, sea *"proporcionar una verdadera educación y adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo"*.

Sin embargo, en el mismo lugar, a continuación, se dice que los temas transversales *impregnan* el currículo establecido en todas sus áreas, pero de tal manera que *"la impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo"*. Nos hemos permitido subrayar el modo, porque nos parece que invita a reflexionar sobre otra posibilidad de tratamiento de los transversales: **algunos** de los contenidos de las áreas -no todas ellas o toda un área- se organizan en torno a **un determinado** eje educativo ²⁷.

²⁷ Véanse algunos ejemplos en las Comunicaciones a la tercera Ponencia de las III Jornadas de la enseñanza de la Geografía, ya citadas.

Parece claro que un correcto y eficaz tratamiento de los temas transversales requiere tener en cuenta dos aspectos igualmente importantes: *los contenidos*, es decir, el qué se quiere enseñar desde cada uno de ellos, y *el modo* o estrategias con que se lleven al aula. Entendemos, que no se trata de dos aspectos opuestos ni siquiera diversos; creemos que la manera de desarrollar el primero de ellos -los contenidos- es, justamente, la estrategia más realista para trabajar los temas transversales en el aula.

En efecto, desarrollar correctamente los contenidos supone en el profesor un pensamiento integrador de aquellos "conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional" -los que antes de la Reforma se llamaban *contenidos*-, y de aquellos otros "aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores", y que con la Reforma Educativa también entran en la categoría de contenidos, con el nombre de *contenidos procedimentales* y *contenidos actitudinales*. Por eso es necesario concretar los contenidos de los transversales, no para formar con ellos una nueva materia sino para presentar unos conceptos, procedimientos, actitudes, criterios de evaluación, etc., que contribuyan, desde cada área, a darle sentido a la enseñanza, por una parte y por otra, a formar personas con una visión autónoma, tolerante y solidaria de las realidades con las que convive²⁸.

²⁸ En el nº 51 de la revista *Aula de innovación educativa* hemos encontrado un excelente ejemplo de este esfuerzo por concretar los contenidos de los temas transversales, desde un currículo integrado, y aplicándolos a las Ciencias. El artículo de J. Eduardo García, José Martín y Ana Rivero, del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla, habla de trabajar unas *nociones metadisciplinarias* que hagan posible un currículo integrado a partir de los tres tipos de contenidos: "*Este conocimiento metadisciplinar alude a conceptos como sistema, cambio, interacción o diversidad a procedimientos propios del tratamiento de problemas complejos y abiertos y a valores relativos a una visión relativizadora, autónoma y solidaria del mundo*".

Por lo tanto, nosotros entendemos que la compleja tarea de llevar los temas transversales al aula tiene su clave de comprensión en la nueva significación de lo que son los contenidos de la enseñanza para todas las áreas del currículo. La Reforma Educativa los ha integrado en un plan de trabajo que incluye, no sólo esos conceptos "relativos a hechos y principios", sino que los hace significativos en los procedimientos o "variedades del saber hacer teórico o práctico", y en las actitudes, valores y normas con las que el alumno mira, valora y hace suyos los nuevos conocimientos, las nuevas experiencias.

Ya en 1989, Coll y Solé ²⁹, hablando del aprendizaje significativo, presentaban esta triple concepción de los contenidos de la Reforma Educativa:

"El concepto de aprendizaje significativo obliga también a reconsiderar el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y el aprendizaje. Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica. Aprender contenidos no debe ser asimilado simplemente a acumular información. Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa, lo que se posibilita es la autonomía del alumno para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones interesantes. Es necesario, por otra parte, ampliar la noción de 'contenido', que incluye, además de los conceptos y los sistemas conceptuales - lo que clásicamente se ha considerado como contenido de enseñanza - y al mismo nivel de importancia, las estrategias y procedimientos de todo tipo - de indagación, de exploración, de observación, etc.- y las actitudes, valores y normas que indefectiblemente se transmiten en cualquier situación educativa. Debe tenerse en cuenta,

²⁹ Coll y Solé, en "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía* nº 168, pág. 18.

además, que la adquisición de un tipo de contenidos no debe oponerse a la adquisición de contenidos de otro tipo."

Aquí nos parece de interés llamar la atención sobre este nuevo concepto de contenido que expone el diseñador y que choca con las contradicciones del legislador en el texto citado en la nota 3 de este capítulo, traído entonces a propósito del significado del término 'transversal'. El texto decía:

"Por su parte, los ejes de procedimientos y actitudes atraviesan todos los bloques de contenido contribuyendo así a dar a éstos homogeneidad y a subrayar los elementos comunes a toda el área"²⁰.

Donde, al parecer, los "bloques de contenido" son los contenidos clásicos y los procedimientos y actitudes no son contenidos, dando la impresión de que el legislador de la reforma ignora lo que años antes había expuesto su diseñador.

A pesar de estas contradicciones, desde la triple perspectiva de los contenidos podemos recuperar la palabra 'transversal', entendiendo que no quiere decir 'presente en todo momento', como una especie de duende que termina por molestar. Quiere decir, más bien, presente en el quehacer del aula para la mejor formación del alumno y, por lo tanto, presente en cada una de las áreas, desde cada uno de los profesores, pero de distinta manera en cada área y en cada profesor - digamos que de una manera típica en cada área y personal en cada profesor -, pero siempre presente en el aula, en el centro.

Esta perspectiva conceptual, actitudinal y procedimental de la transversalidad, responde al hecho de que las actitudes no se forman ni crecen

²⁰ O.c., nota 3.

en el vacío, sino a partir del aprendizaje significativo de conocimientos ³¹. Responde a una educación global de la persona en una sociedad plural, es decir, responde a una educación para convivir.

4.5. Los transversales, una línea de cambio para el profesorado.

Cuando, a la luz de estas reflexiones, se repasan con cierto detenimiento los textos de los Reales Decretos que establecen los currículos de la enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo primero que salta a la vista es que se está reclamando, en ellos, un cambio de mentalidad al profesorado. Tal cambio se le pide, precisamente, desde aquellos dos criterios a los que hemos aludido como fundamentación de los transversales: “la necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos y las propias expectativas de la sociedad” ³².

Nosotros intuimos que si se quiere ejecutar este currículo integrador que propone la reforma, este cambio de mentalidad es necesario: creemos que hay profesores de todas las áreas - no importa aquí si son muchos o pocos -, que piensan que su tarea en el aula debe limitarse a trabajar conceptos y conocimientos académicos, de orden científico, entendiendo, así, los contenidos en el sentido anterior a la reforma ³³. Dicho de otra forma, nosotros

³¹ La idea es de Rafael Yus y mezcla los tres tipos de contenidos: “*Sólo el aprendizaje significativo de conocimientos puede provocar movilizaciones en las actitudes*”.

³² Reales Decretos citados para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Preámbulo.

³³ Preferimos silenciar, trayéndolo a esta nota, que algunos afirman que ellos “se dedican a lo importante” o que “esto son chorradas”. En algunos casos parecen bromas; en otros, no.

entendemos que *el trabajo correcto de todos los contenidos propuestos en los DCB*, posibilitan el tratamiento de los temas transversales que *promueven la convivencia*, a la que se está refiriendo la Resolución ya citada. Esta perspectiva de trabajo de los temas transversales es perfectamente asumible por la enseñanza de todas las áreas del currículo.

Los diseñadores de la reforma educativa - y la Administración así lo ha aprobado - han asociado la palabra *transversal* al currículo: se proponen unos temas que atraviesan todas las áreas y que implican una nueva manera de trabajar. Pensamos que tal vez la palabra '*tema*' - en la expresión "temas transversales"- no sea muy afortunada y esté bloqueando la comprensión de esta nueva forma de trabajar, porque sugiere que unos determinados contenidos - en la acepción antigua del término -, tienen que introducirse, a modo de un nuevo bloque temático y aunque sea "con calzador", en medio de los contenidos propios de un área.

Creemos que cuando la introducción de los Reales Decretos, tantas veces citados, los llama *elementos educativos básicos*, y no *temas* alivia a los transversales de unas connotaciones de sobrecarga académica y los integra en el mismo proceso de aprendizaje, aunque sigan ostentando las etiquetas conocidas ³⁴. Se trata, por tanto, de considerar los transversales más como *elementos*, que como *temas*, ya que este último término, como queda dicho, les da el sentido de 'unidades didácticas'.

³⁴ Es bueno poner un ejemplo. Entre los objetivos generales (nº 4º) del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, leemos: "Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas". Parece obvio, que en la consecución de este objetivo intervienen varios de esos *elementos educativos*, desde la educación ambiental hasta la de la salud, o la del consumidor, o la paz o, incluso, la vial, trabajados globalmente y desde conceptos, procedimientos y actitudes.

Esta nueva manera de trabajar a la que nos estamos refiriendo, se complementa con una metodología constructivista de aprendizajes significativos, que se propone para todas las Etapas de la Enseñanza Obligatoria. Como se dice para el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en la Educación Primaria, respecto del conocimiento de la realidad (creemos que, salvando las diferencias, se puede aplicar a todas las áreas):

“Se trata de contribuir al desarrollo de los alumnos y alumnas en un aprendizaje significativo, que pone a su alcance las claves de interpretación y los instrumentos cognitivos necesarios para comprender la realidad en que viven, en la que toma forma su experiencia personal y en la que pueden influir significativamente a través de su propia práctica”³⁵.

Las consideraciones hechas hasta aquí, sugieren que las vías de actuación para el tratamiento de los transversales en el aula y, por lo tanto, *de la educación para la convivencia que los fundamenta y los engloba*, inciden en la formación del profesorado. En la formación inicial y en la formación permanente y, puesto que se trata de un nuevo estilo de trabajar, en la formación de todo el profesorado, no sólo del de una determinada especialidad o del que buenamente quiera, porque si se plantea de esa manera, entonces es que existe una grave contradicción entre lo que se teoriza y lo que después se realiza, dejando que cada profesor trabaje o no los transversales y, si los trabaja, lo haga como haya aprendido por su cuenta. Lo que significa que dentro de unos años, cuando haya pasado la moda, vuelva esto a ser lo que fue: unos contenidos progresistas que algunos llevan al aula.

³⁵ Preámbulo del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E. nº 220 de septiembre de 1991.

Si se corresponde la nueva mentalidad que piden los textos legales para un renovado perfil de maestro, y el plan de formación inicial y permanente que con ese objetivo se diseña, es algo que vamos a estudiar en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V:

*DEFICIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO.*

CAPÍTULO V: DEFICIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

5.0. Introducción

Hasta aquí hemos visto la situación de *la educación para la convivencia* en los marcos educativos de la historia contemporánea de nuestro país, el planteamiento que de ella ha hecho la actual reforma concretándola en los *temas transversales*, y los variados intentos que de manera individual o colectivamente se han hecho y se siguen haciendo por llevarlos al aula.

Desde el primer paso, reflexionábamos acerca de la necesidad de que una reforma educativa lleve aparejado el adecuado plan de formación inicial y permanente del profesorado, entendiéndolas no como distintas sino como continuación la una de la otra ¹. En efecto, después de realizar un análisis de los distintos marcos legales a lo largo de siglo y medio de historia de la enseñanza en España para conocer la situación de la *educación para la convivencia*, acabamos el primer capítulo señalando que si bien todas las leyes, anteproyectos y experiencias previas a las normativas, enfatizaban la importancia de este tema como objetivo fundamental de la educación, a esas declaraciones de consideración debían corresponder unos planes de estudio

¹ La comprensión de la formación permanente como continuación sin rupturas de la formación inicial para conformar el perfil profesional de un maestro, la hemos encontrado convenientemente expuesta en la Tesis Doctoral del Profesor Julián Plata Suárez, *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB (Canarias)* (1991), págs. 167-171 y 400-401.

adecuados para la formación inicial de los maestros, a quienes siempre se consideró como motores de cualquier reforma educativa.

5.1. La formación inicial del profesorado: un recorrido por los planes de estudio.

Como hicimos en ese primer capítulo, ahora nos hemos propuesto hacer un seguimiento del tema de nuestro trabajo en los diferentes planes de estudio del magisterio español², comenzando por el primero de ellos, en la Ley Moyano, haciendo este recorrido con un propósito: conocer cómo se han plasmado en ellos las declaraciones de intención que todas las leyes y proyectos educativos han hecho acerca de que la escuela tiene como fin educar para la vida, cómo se ha preparado a los maestros para que hagan realidad este objetivo de la enseñanza, es decir, cómo se les ha formado y se les forma en las Escuelas de Magisterio para *educar a sus alumnos a convivir*.

5.1.1. El primer plan de estudios del magisterio español.

La Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, llamada también Ley Moyano, fue la primera ley de educación española. Con ella “se implantan en nuestro país los grandes principios del moderantismo histórico:

² Este recorrido se puede hacer utilizando las obras de Escolano Benito, A.: *Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica*. Revista de Educación, nº 269, Madrid 1986. Págs 55-76; La *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*. MEC, Madrid 1940 - 1975; el título de Guzmán M.: *Vida y muerte de las Escuelas Normales: historia de la formación del magisterio básico*. Ed. PPU, Barcelona, 1986; y Molero Pintado, A.: *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales de Magisterio*. Ed. Escuela Universitaria. Valladolid, 1978.

gratuidad relativa para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada”³, lo que supone una auténtica novedad en la historia de la educación en España. En el Título III, describe los planes de estudio de las distintas carreras clasificadas como

A - De Facultad: capítulo primero, artículos del 31 al 45.

B - Enseñanzas superiores: capítulo segundo, artículos del 47 al 60.

C - Enseñanzas profesionales: capítulo tercero, artículos del 61 al 73.

La carrera de *Maestros de primera enseñanza* pertenece al tercer grupo. En el artículo 68 se detallan los estudios a los que se refiere el artículo 8º de la Ley de Bases: “Para ejercer el profesorado es indispensable haber obtenido el título correspondiente”. Pues bien, este primer plan de estudios de Magisterio consta de las siguientes materias:

“Art. 68. Los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera enseñanza elemental son:

Catecismo explicado de la doctrina cristiana.

Elementos de Historia sagrada.

Lectura.

³ Oramas Luis, José Antonio (1992): *La Escuela Normal de la Laguna en el siglo XIX*. Cabildo de Tenerife, pág. 37. En el primer capítulo de esta obra, el profesor Oramas hace un repaso a la situación legal de la enseñanza desde el liberalismo que elaboró la Constitución de Cádiz hasta la Ley Moyano, desde donde comenzamos nosotros. En el siglo XIX, antes de la Ley Moyano, la enseñanza estuvo en manos de la Iglesia, exceptuando los pequeños periodos en que los liberales ocuparon el gobierno. Los tres planteamientos educativos que preparan el advenimiento de la Ley Moyano son: el Reglamento de 1821, el Plan del Duque de Rivas de 1836 y el Plan Pidal de 1845. Al texto del profesor Oramas debemos, también, la visión de la situación de la formación de los maestros en el último tercio del s. XIX.

El texto de la Ley Moyano que hemos revisado corresponde a la edición del M.E.C. (1979): *Ley de Instrucción pública de 4 de septiembre de 1857*, en *Historia de la Educación en España*.

Caligrafía.

Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición.

Aritmética.

Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura.

Elementos de Geografía.

Compendio de la Historia de España.

Nociones de Agricultura.

Principios de Educación y métodos de enseñanza.

Práctica de la enseñanza.

Para ser Maestro de primera enseñanza superior, según explica el artículo 69, se requiere “haber estudiado las materias expresadas en el artículo anterior” y “haber adquirido nociones de Álgebra, de Historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza”.

Por otra parte, para ser Maestra de primera enseñanza existe un artículo concreto, el 71, que le exige a la mujer:

“Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire.

Segundo. Estar instruida en principios de Educación y método de enseñanza.

También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna escuela modelo”.

Lo primero a señalar es que cuando en este plan de estudios se dice *Maestro/s* el texto se está refiriendo a los maestros varones. Las Maestras

tienen un plan de estudios distinto⁴ : han de estudiar, se dice, “las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire”. Si nos retrotraemos a los artículos 2 al 5 de esta Ley, nos damos cuenta que los estudios de Maestras y Maestros difieren entre sí, en que aquéllas no estudian la asignatura *Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura*, además de la *Física y la Historia Natural*, que se suponen incluidas en los estudios de Maestro de primera enseñanza superior en la denominación *fenómenos comunes de la naturaleza*, y esto porque esas asignaturas se han suprimido para las niñas en el artículo 5º. En cambio, tendrían que estudiar, según dicho artículo, “labores propias del sexo” y “elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores”.

Aparte de estas diferencias entre maestros y maestras que, como ya señalamos en el capítulo primero, se deben a la posición de la mujer en la cultura de la época pero que la Ley, tal como está redactada, pretende mantener, no existe en este plan de estudios una preparación específica del profesorado para educar a convivir. Cuando se refería a la educación de los niños, decía que debía orientarse a la vida; nosotros sostenemos que un propósito así debe refrendarse con una adecuada preparación de los maestros y maestras para alcanzar este objetivo. Pues bien, al menos en este plan de estudios, no existe la formación inicial que les fundamente para esa tarea, formación que ni siquiera se considera necesaria para los maestros de ‘escuelas incompletas’.

⁴ En España no existió coeducación en las Escuelas Normales de Magisterio hasta la reforma educativa de la Segunda República. La Escuela Normal de La Laguna, por ejemplo, fue fundada en 1849 como escuela de Maestros. La Escuela Normal de Maestras se creó en 1899 aunque no comenzó a funcionar hasta 1902. Mientras tanto, las aspirantes a Maestras, tal y como dice el texto de la Ley, hacían estudios privados y se examinaban por libre en la Escuela de Maestros.

La valoración de la Ley en el marco educativo, en general, y en la formación de los maestros, en particular, la tomamos del profesor de la Universidad de La Laguna, D. José Antonio Oramas:

“La importancia de esta Ley reside, en contraste con el Antiguo Régimen, en arbitrar un plan de instrucción para todos los pueblos de España, llenando el vacío hasta ahora existente... Como puede verse, dicha ‘instrucción primaria’ sólo se refería a las materias instrumentales y poco más, impartida por unos maestros en su mayoría carentes de titulación, pues ésta no era precisa para regentar escuelas incompletas, que lo eran la inmensa mayoría”⁵.

Por esa razón, entre otras, y aunque este plan de estudios se mantuvo vigente hasta finales de siglo con pocas modificaciones, fue duramente criticado. La Institución Libre de Enseñanza expresó la necesidad de vitalizar los planteamientos de la formación inicial del profesorado. Esta vitalización la consideraba fundamental Cossío cuando escribía:

“... Formad maestros, aumentad los maestros, gastad en los maestros... No estriba en la cantidad sino en la cualidad toda la eficacia de la obra educadora... No es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega, sino un ser vivo, activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadeza, más prudencia, más saber, sí; no de gramática, ni de aritmética, ni de lenguas sabias, ni de alta metafísica, ni de reconditeces eruditas; más saber profesional pedagógico...”⁶

⁵ J. A. Oramas, o.c., pág. 25.

⁶ Cossío, M.B.: *El maestro y el material de enseñanza*. Ed.. La Lectura. Madrid, 1904., pág. 44.

Hasta la etapa reformista de comienzos del siglo XX se mantuvo vigente la Ley Moyano, con numerosos retoques legislados a base de decretos y circulares, a causa de los vaivenes de la política. A final del siglo XIX, justamente en 1899, un autor describía así la formación de los maestros:

“Un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña, pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas... Maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos”⁷.

5.1.2. Los planes de estudio de la primera mitad del siglo XX.

A causa de la inestabilidad política, como queda dicho, en los primeros años del siglo XX se produjeron repetidos proyectos y reformas en la enseñanza con el fin de elevar el nivel cultural del maestro⁸. Los ministros García Alix, conservador, y el liberal Romanones, impusieron cada uno su propio plan de estudios.

Con el plan de estudios de 1900, el ministro García Alix intenta mejorar la formación pedagógica de los maestros elementales. Respecto al

⁷ Macías Picavea, R. (1899): *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Citado por Manuel Puelles Benítez, o.c., pág. 239.

⁸ Para este epígrafe sobre los planes de estudio en las Escuelas Normales en la primera mitad de este siglo, me he guiado por la Tesis Doctoral de D^a Teresa González Pérez, profesora de este mismo Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, titulada *Las Escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX: la formación de Maestros en La Laguna*. Capítulo III.

anterior plan de estudios, las materias pedagógicas aumentaron su presencia en el currículo en el que suponían el 17,7 % del total de los estudios. Señalamos este dato por lo que puede significar de consolidación de un proyecto educativo que atienda más a la persona del niño, pero aún no encontramos en las asignaturas de la carrera de magisterio indicios de una formación que vaya más allá de lo puramente académico.

Un año más tarde, en 1901, ocupa el Ministerio de Instrucción Pública el ministro Romanones y con él entra en vigor un nuevo plan de estudios. La carrera de Maestro Elemental se integra en los Institutos de Segunda Enseñanza, rebajando la formación del maestro, entre otras, en las materias pedagógicas. En cambio, esas enseñanzas se mejoran en el plan de estudios para el título de Maestro Superior, en el que encontramos asignaturas como *Antropología y Principios de Psicogenesia* en el primer curso. Romanones, fue el responsable de que el Estado se hiciera cargo de costear las nóminas de los maestros, garantizando así su pago y la estabilidad laboral, lo cual no es en absoluto ajeno al asunto de nuestro estudio: como es obvio, la profesión ganó en atractivo y estima social. Las palabras del ministro para justificar esta reforma son una declaración de principios que también interesan desde el punto de vista del objeto de nuestra investigación:

“... Elevar el nivel intelectual, moral y social de los maestros creando y extendiendo por España un núcleo de maestros jóvenes, dotados de instrucción sólida y educación elevada”⁹.

Aquí volvemos a encontrar una preocupación por la *educación* del maestro, y no sólo por su instrucción, si es que el ministro no está

⁹ *Real Decreto de 26 de octubre de 1901*, por el que se da una nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas Públicas de Primera Enseñanza. Citado por D^a Teresa González, o.c.

escribiendo una redundancia pensando en el mismo proceso cuando dice “*instrucción sólida*” y “*educación elevada*”. Pero, de nuevo, todo se quedó ahí, en una declaración de principios: las materias de estudio nada tenían que ver con nuestro tema.

Otro ministro, Gabino Bungalal, pone en marcha en 1903 un nuevo plan de estudios, que apenas modifica los estudios anteriores, por lo que tampoco es de interés para nosotros. Sin embargo, si nos fijamos en el de 1914, firmado por el ministro Francisco Bergamin, que se propone como objetivo de la reforma:

“... Es indudable que todas cuantas reformas se emprendan para aquel fin (el ‘mejoramiento de la educación primaria’) resultarán estériles si no se atiende con el mayor cuidado a la formación del Magisterio, ya que del maestro depende principalmente la eficacia de toda labor educativa... (formar) un fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la adecuada formación profesional que los habilite para saber enseñar, y lo que es aún más importante, para saber educar”¹⁰.

A pesar de estos buenos propósitos el plan de 1914 que duró hasta 1931, atendió más a los conocimientos “culturales” que a los pedagógicos, educativos y profesionales; decimos que atendió a los conocimientos ‘culturales’, a causa del nivel elemental de instrucción con el que accedían a la Escuela Normal los aspirantes a maestros. En la enumeración de sus asignaturas no encontramos ninguna que tenga una relación directa o indirecta con nuestro tema.

¹⁰ Preámbulo al Real Decreto de 30 de agosto de 1914.

Menos podremos encontrar en la reforma formulada con la dictadura de Primo de Rivera cuando, en la Real Orden de 25 de abril de 1925, concede a los alumnos bachilleres obtener el título de maestro de primera enseñanza con sólo aprobar en las Escuelas Normales la asignatura de Pedagogía “por ser la única disciplina que, figurando en el plan de estudios de los maestros, no forma parte de los otros estudios”.

En la historia contemporánea española se considera el periodo de la Segunda República como una de las etapas más comprometidas con la problemática educativa y escolar. La reforma educativa republicana se inspiró en el pensamiento liberal, en las orientaciones educativas socialistas y en los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza. Conscientes de que la educación era el instrumento para transformar el país, los políticos republicanos atacaron un Plan Profesional para la formación de los maestros. El plan fue alabado por unos como el más importante y prestigioso de cuantos se habían implantado hasta la fecha, y denigrado por otros como pura teorización.

Uno de los efectos de la reforma republicana fue el de la coeducación en las Escuelas de Magisterio, que hasta ese momento funcionaban como Escuelas Normales masculinas o femeninas. Se da un gran impulso a las asignaturas más profesionales del maestro como la Didáctica, la Psicología, la Pedagogía, y la Organización Escolar. Materias como la Filosofía o Cuestiones Económicas y Sociales revelan la preocupación de los responsables del Plan por la socialización infantil y la consiguiente educación del maestro para esta tarea. Estaban poniéndose los verdaderos cimientos de un cuerpo de maestros y maestras con verdadera talla de educadores.

Los avances de la reforma republicana se suprimieron después de la contienda civil de 1936-1939. Un nuevo régimen trajo un nuevo plan de estudios.

5.1.3. El plan de estudios de 1950.

El plan de estudios del 50 ¹¹ es de interés para nosotros por dos razones: porque, aún trabajan - y con mucho mérito, por cierto - maestros y maestras que se formaron con ese proyecto educativo; pero, además, porque es el primer plan de estudios para la formación inicial del profesorado que incluyó una materia que se relacionaba no de manera tangencial sino directamente con la *educación para la convivencia*; si bien hay que decir desde el primer momento que se trataba de una enseñanza sesgada por las consecuencias de la contienda civil que asoló al país, entre otras cosas, la vuelta a una enseñanza por sexos en las aulas de las Escuelas Normales.

Esa asignatura, *Formación político - social*, formaba parte de un programa en tres cursos que, junto a la Educación física y las Labores o Trabajos manuales, mantenían unos contenidos diversos para alumnos y alumnas. Era una asignatura, además, que no comenzaba de cero: ya existía, aunque con otros títulos, en los niveles educativos inferiores. El examen de

¹¹ Hemos podido estudiar este plan de estudios en la *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*, MEC, 1940-1975.

ingreso para la Escuela Normal disponía de dos programas obligatorios, uno para las alumnas y otro para los alumnos.

Pero estas diferencias sólo son formales. Las auténticas divergencias están en la línea orientadora y, por tanto, en los contenidos de tales programas. Veamos, en primer lugar, los *programas de los alumnos*:

En ellos, desde el de ingreso hasta el de segundo curso, van en la línea de la vida cotidiana, el trabajo, la convivencia, la participación política y económica, el sindicalismo, el ocio y la educación, aspectos todos que, aunque muy positivos, solamente se podían trabajar desde la situación política concreta del momento. El programa del tercer curso es un caso especial que, aparentemente, trabaja asuntos que se alejan de nuestro tema aunque se trate de una asignatura que tiene el mismo título que la de los dos cursos anteriores: la metodología de los símbolos, los himnos, los gritos y consignas, los héroes... Sin embargo, los tres cursos tienen prácticamente una misma ideología tras ellos: preparar mandos para la "formación del espíritu nacional". Da la impresión de que el conjunto se orienta a formar ciudadanos - varones - que van a estar en la calle, en el trabajo - que en este caso es la escuela -, en las asociaciones..., y que desde su puesto de maestros van a transmitir el 'Espíritu del Movimiento'.

Por su parte, en el programa para las alumnas se proponen unos contenidos más espirituales, religiosos, morales - el programa de segundo tiene esa única dedicación -. En el tercer curso, al igual que a los varones, se forma a las maestras para que sean educadoras de niñas -las escuelas serán diversificadas, como ya dijimos en el primer capítulo-; en este caso, las futuras maestras son formadas para educar a las niñas, no para estar en la sociedad, como a los varones, sino para otro ambiente que se supone tras las orientaciones metodológicas:

*“Las niñas han de convencerse de que ‘en cada uno de nuestros actos, en el más familiar de nuestros actos, en la más humilde de nuestras tareas diarias, estamos sirviendo, al par de nuestro modesto destino individual, el destino de España, y de Europa, y del mundo: el destino total y armonioso de la Creación’. Sólo con un entendimiento así de la vida, las adolescentes habrán conseguido un modo de ser alegre, poético y eficaz”*¹².

O sea que siendo silenciosas, obedientes y trabajadoras... en casa, logran los mismos objetivos que los niños, futuros ciudadanos en la calle, en el trabajo, en el ocio, en el poder (éste, el del poder, es un tema del primer curso que solamente estudian los varones). Lo único que no se entiende es eso del “modo de ser poético”. Ya se había propuesto en el tema 9º del programa de segundo:

“Lección 9ª. El imperativo poético.- El concepto de poesía.- La exigencia de un orden estético en la vida natural.- La exigencia de un orden estético en la vida político social.- La exigencia de un orden estético en la vida sobrenatural.- La belleza como perfección”.

Nada, para las niñas, se libra del ‘imperativo poético’, lo mismo que del imperativo religioso: en ninguno de los tres cursos de la formación de los *maestros* se hace alusión alguna a elementos religiosos; en cambio, los programas de los tres cursos de la formación inicial de las maestras están “transversalizados” - si se admite el neologismo para la época - del “concepto cristiano del hombre”, de la “concepción religiosa de la vida”, de la “proyección sobrenatural del hombre”, de la “convivencia sobrenatural”, del “hombre portador de valores eternos”¹³, etc.

¹² Metodología de los Programas de Formación Político-Social para el tercer curso, del Plan de Estudios de 1950, párrafo 6º.

¹³ Por escoger, solamente he señalado expresiones concentradas en las cinco primeras lecciones del programa de alumnas para el primer curso.

Diríamos que el programa de las alumnas es religioso-social, mientras que el de los alumnos es político-social. Para ellas no se programa acerca del trabajo ni de las asociaciones profesionales; para ellos sí. La familia, el municipio y el sindicato lo estudian ellas en un solo tema del primer curso, mientras que ellos dedican un tema para cada ámbito. En segundo, la asignatura se llama igual, pero el programa de los futuros maestros tiene veintiún temas, los trece primeros de contenido socioeconómico y los restantes de contenido sociopolítico; en cambio, el programa de las futuras maestras se compone de diez lecciones, las seis primeras sobre justicia social y las cuatro restantes sobre moral, entendiendo la justicia social como la “superación del capitalismo y del marxismo por el nacionalsindicalismo”, y la moral como la vida vivida en actitud militante, o “la vida como milicia”¹⁴. Quedan anotados más arriba los contenidos diferentes del programa de tercero, según los sexos.

Al final tendríamos que comentar que, si bien es la primera vez que aparece un programa de formación inicial del profesorado que hace referencia a la educación para la convivencia, éste se contradice en lo más íntimo de sus contenidos porque diferencia por sexos, por religión y por ideas políticas. Lo extraordinario fue cómo tanto los maestros como las maestras que se formaron con ese plan de estudios, se desentendieron del adoctrinamiento y trabajaron como magníficos educadores, como se ha podido constatar a lo largo de este período de tiempo transcurrido.

5.1.4. El nuevo plan del 67.

¹⁴ Expresiones tomadas de las lecciones 6ª y 10ª del programa de segundo curso, o.c.

Algo de esta penosa situación se mejoró en el Plan del 67¹⁵, aunque poco tiempo tuvo para llevarse a la práctica. En este nuevo proyecto, la formación inicial de los maestros, que de nuevo vuelve a ser coeducativa en la Escuela Normal, consta de dos cursos. Por lo que se refiere al objeto de nuestra investigación, una misma asignatura se presenta en el primer curso con contenidos cívico-sociales y el segundo con orientaciones didácticas. La materia, cuyo contenido sigue relacionándose directamente con la educación para la convivencia, contando con los condicionamientos políticos del momento, se llama ahora *Didáctica de la formación del espíritu nacional*, y sigue diversificando su programación según los sexos aunque se puede comprobar que en el primer curso los contenidos cívico-sociales son, en esta ocasión, prácticamente iguales en el programa de ellas y en el de ellos.

Del programa del primer curso que es, como queda dicho, el que tiene contenidos cívico-sociales, los cuatro primeros temas son iguales para ellos y ellas: 'el hombre como ser social', 'historia de esta educación', 'la educación cívico social en los diferentes estados' y, también, 'en España'.

Es en el tema 5º de ambos programas - aunque en el de las alumnas se separan algunos elementos para las lecciones 6ª y 7ª- donde se trabajan los contenidos que nos interesan: *la persona y su capacidad para el bien común, valores y necesidades de la sociedad actual, educación para la convivencia social, educación para la vida cívica, educación para la vida económica, educación para la convivencia política, educación para la paz y para la comprensión internacional.*

¹⁵ También el plan de estudios de 1967 lo encontramos y estudiamos en la *Colección Legislativa de Educación y Ciencia*, MEC, 1940-1975.

El resto de los temas en ambos programas tratan de los medios didácticos -en el de ellos se habla de recursos- y de la evaluación, distinguiendo la evaluación del centro, de la acción docente, del rendimiento de los alumnos, del programa, de los métodos y del propio enseñante.

Aunque, obviamente, las circunstancias del momento podían hacer ‘papel mojado’ de todos esos contenidos, no cabe duda de que a medida que los planes de estudio se acercan en el tiempo, las formulaciones de los elementos de la formación de un profesorado que eduque para convivir, nos van resultando familiares y el lenguaje - obsérvese el de la evaluación, incluso por su orden - realmente moderno.

5.1.5. El Plan de Estudios de 1970.

Los nuevos planes de estudio promovidos al abrigo de la reforma educativa liderada por el ministro Villar Palasí, se iniciaron de forma novedosa, a partir de planes experimentales puestos en práctica, desarrollados y adaptados en cada una de las Escuelas Universitarias; una larga trayectoria que supuso que algunos planes de estudios se aprobasen casi veinte años después de estar llevándose a la práctica en las Escuelas de Magisterio. A partir de esa experiencia, una Subcomisión propuesta por la Reunión Nacional de Directores elaboró un anteproyecto de directrices que pretenden, sin perjuicio de la autonomía de las Universidades, que los planes de estudio posean una cierta homogeneidad. La séptima de esas directrices propone:

“ De conformidad con lo dispuesto por el artículo cuarto del Real Decreto 426/1977, de 4 de marzo, que suprime la asignatura de Formación Política en la Universidad, se adoptarán las medidas necesarias para

que en los planes de estudio se garantice la adquisición de los conocimientos requeridos para impartir los contenidos de educación cívico-social dentro del área social de Educación General Básica”¹⁶.

Estos contenidos cívico-sociales debían tener su lugar adecuado en la Didáctica de las Ciencias Humanas I y II¹⁷ que, según el anexo sobre el cuadro de materias fundamentales de la Orden que recoge las citadas directrices, debía impartirse en cada una de las cinco especialidades, al menos en la didáctica orientada a la primera Etapa de EGB (Didáctica de las Ciencias Humanas I). Pero la realidad no fue esa.

Hemos revisado varios Proyectos Docentes presentados a oposiciones de titularidad de Escuela Universitaria, del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, con el fin de comprobar la importancia que se daba a la materia de nuestro estudio en la formación inicial del profesorado, materia que, como hemos visto, era requisito legal, y solamente en dos de ellos hemos encontrado referencias explícitas a estos contenidos¹⁸. En el Bloque temático IX de uno de dichos Proyectos Docentes, con fecha de junio de 1986, y bajo

¹⁶ Orden del 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.

¹⁷ Recuérdese que la Orden de 29 de noviembre de 1976 (un año antes) había establecido que estos contenidos cívico-sociales se estudiaran en el Área Social de la Segunda Etapa de EGB, por lo que parece lógico que la citada 7ª directriz se aplique a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

¹⁸ Por orden cronológico, vimos un Proyecto de la Universidad de Castilla-La Mancha de 1986, dos de La Universidad Complutense de 1989 y 1993 respectivamente, y uno de la Universidad de La Laguna de 1995. En ninguno de ellos consta referencia alguna a estos contenidos.

Si los hemos encontrado en el Proyecto de 1990, de D. Juan José Hernández Hodar, de la Universidad de Valencia, que en el Bloque temático I titula “La educación ética y cívica en el ámbito de las Ciencias Sociales”.

el título *La Educación Ética y Cívica en la E.G.B.*, encontramos los siguientes cinco temas:

“Tema 46.- Justificación de estas enseñanzas y aspectos generales de su didáctica.

Tema 47.- La Educación Ética y Cívica en Preescolar y Ciclo Inicial.

Tema 48.- La Educación Ética y Cívica en el Ciclo Medio.

Tema 49.- La Educación Ética y Cívica en la Segunda Etapa de E.G.B. y en el futuro Ciclo Superior.

Tema 50.- La Educación Sexual: validez o no de la misma en un programa de Segunda Etapa.

Los objetivos que pretendemos obtener son los siguientes:

a) Reconocer la importancia que tienen estas materias en la formación del niño como ciudadano responsable y solidario.

b) Constatar cómo la educación para la convivencia suele ser olvidada en las escuelas.

c) Recordar que educar, en el sentido amplio de la palabra, no sólo incluye instrucción y formación de los niños sino también, y muy fundamentalmente, la creación de un clima de convivencia y solidaridad.

d) Explicar cómo la Educación Cívica, a pesar de estar considerada como área o subárea por los organismos oficiales, no debe ser ‘totalmente considerada’ en ese sentido en la práctica escolar diaria, ya que más que instrucción (que también la hay) se trata de crear ciertos hábitos y actitudes que hagan posible la convivencia.

e) Dejar claro que estas materias lógicamente necesitan una evaluación periódica, aunque posiblemente diferente a la seguida para otras materias del curriculum;

se trata, como en toda evaluación, de 'ayudar a progresar', pero no ligada al concepto 'nota'.

f) Llegar a admitir como objetivo fundamental de la Educación Ética y Cívica el estudiar y asumir las normas de conducta de la sociedad”¹⁹.

Hemos citado con amplitud los enunciados de los cinco temas y los objetivos del Bloque temático porque nos ha parecido la opción más clara por la *educación para la convivencia*, y con unos contenidos y objetivos más concretos de cuantos hemos visto en los planes docentes para la formación inicial de los maestros. Los subrayados que nosotros hemos puesto al texto indican una dirección a seguir, dirección que hemos tomado para nuestro propio trabajo.

5.1.6. El actual plan de estudios de 1990

El plan de estudios, ahora en vigor de forma provisional²⁰, atiende a la formación de maestros en siete especialidades y con tres tipos de contenidos. Las especialidades son:

Maestro especialista en Educación Infantil,

Maestro especialista en Educación Primaria,

Maestro especialista en Lengua Extranjera,

¹⁹ Plata Suárez, Julián, *Proyecto Docente del Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales para acceso al Cuerpo de Profesores Titulares de Escuela Universitaria*. Universidad de La Laguna. Junio de 1986.

²⁰ De forma provisional en este momento, porque se ha iniciado una reestructuración del mismo a solicitud del Consejo de Universidades.

Maestro especialista en Educación Física,
Maestro especialista en educación Musical,
Maestro especialista en Educación Especial y
Maestro especialista en Audición y Lenguaje ²¹.

Los contenidos de las enseñanzas de este plan de estudios distinguen entre materias troncales, obligatorias y optativas ²². Las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio, cualquiera que sea la Universidad que los apruebe, las propone el Ministerio en el Anexo del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y son troncales ‘comunes’ del título de maestro en todas sus especialidades, y troncales propias para cada especialidad, en cuya definición participan las Universidades. Esta precisión, aparentemente innecesaria, tiene como finalidad añadir, a continuación, que no existe ninguna materia troncal, ni común ni propia, que tenga como objetivo formar a los maestros para educar a convivir. Un Ministerio que se deshizo en apremios acerca de la urgencia de la educación de niños y niñas para la convivencia en una sociedad plural y solidaria, no considera “troncal” este asunto en la formación inicial del profesorado.

Y si el Ministerio no lo considera así, ¿por qué habría de hacerlo la Universidad que decide “libremente” las obligatorias y las optativas que ha de incluir en los planes de estudio? Como el resultado de esta propuesta, que es la que hay, puede ser de lo más variado, según los planes de estudio que

²¹ *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.*

De las siete especialidades citadas, sólo las cinco primeras pueden estudiarse en la Universidad de La Laguna.

²² *Real Decreto 1267/1994 de 10 de Junio. Artículo 7º. BOE nº 139, sábado 11 de junio de 1994.*

apruebe cada Universidad, vamos a referirnos aquí al que nos toca más de cerca, en la Universidad de La Laguna ²³, entendiendo que la situación es extrapolable al resto de las Universidades del Estado, aunque este dato aún no lo hemos contrastado para *todas* las Universidades.

En la especialidad de Educación Primaria, existen ocho materias obligatorias repartidas entre los dos cuatrimestres, pero ninguna de ellas habla de educar para la convivencia, ni siquiera de los temas transversales. Para esta especialidad se ofertan 34 optativas, de las que 23 tienen una carga lectiva correspondiente a 4.5 créditos; las once restantes sólo ofrecen 3 créditos. De las materias de 4.5 créditos sólo una *Contaminación y Medio Ambiente en las Islas Canarias*, vinculada al Área de Química Orgánica, se relaciona directamente con los contenidos de los temas transversales, según la “Breve descripción de contenidos”. Dos materias más, pero de sólo 3 créditos, trabajan sendos temas transversales: *Didáctica del Medio Ambiente y Didáctica de la Educación Sexual*, ambas vinculadas al Área de Ciencias Sociales. Una, también de 3 créditos, hace referencia a la convivencia en el aula: *Técnicas de interacción en el aula*, porque según la descripción de su contenido, trabaja “Técnicas de interacción profesor-alumno, interacción alumno-alumno (tutorías entre compañeros, colaboración entre iguales y enseñanza recíproca)”; esta materia está vinculada al Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Finalmente, también vinculada al Área de Ciencias Sociales, se oferta una optativa de 3 créditos que, con el título de *Didáctica de la Educación para la convivencia*, trabaja los aspectos didácticos de la educación para la vida en sociedad. Las demás especialidades presentan un panorama similar.

²³ RESOLUCIÓN de 21 de mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad... (idem, para las cinco especialidades).

Las consecuencias de esta situación pueden intuirse desde el siguiente ejercicio de evaluación inicial de la asignatura *Conocimiento del Medio Social*, en el **segundo curso** de la especialidad de Educación Infantil, 1995-96. Las cuestiones 11 y 12 ofrecieron estos resultados ²⁴:

VI1 ¿A qué se llama eje o materias transversales?

Contestaron correctamente 0%

Contestaron medianamente 7%

Contestaron incorrectamente 48%

No sabe / No contesta 45%

VI2 Señala las (materias transversales) que conozcas.

Contestaron correctamente 18%

Contestaron medianamente 0%

Contestaron incorrectamente 0%

No sabe / No contesta 82%

Sin comentario.

5.2. La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias.

En este apartado sólo nos interesa constatar si se trabajan estas enseñanzas en la formación permanente del profesorado, entendiendo ésta - como ya dijimos al principio del capítulo - no como algo ajeno o distinto de

²⁴ El ejercicio al que tuvimos acceso fue realizado por los alumnos Elena Ramos Jiménez y Moisés Gómez Herrera, sobre 19 preguntas de evaluación inicial, dos de las cuales, como queda dicho, hacen referencia a los temas transversales.

la formación inicial sino como una continuidad de aquella. Entendiendo, así mismo, que el panorama de la formación permanente es similar en todo el territorio del Estado, hemos estudiado este epígrafe a partir de la situación canaria ²⁵.

La formación permanente del profesorado, a todos los niveles, en la Comunidad Autónoma de Canarias la diseñan cada curso las Mesas Territoriales de Formación de cada provincia ²⁶, en las que están representadas la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, las Direcciones Territoriales, los diferentes Centros del Profesorado, los Sindicatos, las Universidades Canarias y el Servicio de Inspección. Después de debatir las necesidades existentes, se acuerdan las líneas generales de la planificación anual, para que sean concretadas en acciones formativas por los diferentes agentes y organismos.

Esos agentes son: Los Centros del Profesorado que concretan, planifican y desarrollan la oferta de formación; los Programas Educativos que asesoran y elaboran propuestas de formación específicas para cada uno de los temas objeto de su trabajo; las Universidades, formando al profesorado; los Movimientos de Renovación Pedagógica y Asociaciones de Profesorado, que ofertan las líneas de formación permanente desde sus diferentes inquietudes y campos de trabajo; los Sindicatos y el Profesorado de los centros educativos que participan en la planificación de la formación permanente de su zona.

²⁵ Volvemos a remitirnos aquí a la Tesis Doctoral del profesor Julián Plata Suárez, *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB (Canarias)*, de manera particular, a los dos epígrafes dedicados al compromiso del profesorado y de la Administración Educativa con la formación permanente, págs. 167- 171.

²⁶ Gobierno de Canarias. Consejería de Educación Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa: *Formación del Profesorado en Canarias. Planificación para el año 1997. Boletín informativo.*

Pues bien; en la planificación para el año 1997, entre las acciones de formación organizadas por los Servicios Centrales o coordinadas por los CEPs y los Servicios Centrales, para Infantil y Primaria -tampoco para Secundaria ni Bachillerato²⁷- existe ninguna que tenga que ver con los temas transversales ni con el fundamento de estos que es la *educación para la convivencia*.

De las acciones de formación organizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, las Asociaciones del Profesorado, los Colegios Profesionales, los Sindicatos de Enseñanza y otras organizaciones e instituciones subvencionadas total o parcialmente por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, hemos encontrado dos cursos que indirectamente tienen relación con nuestro tema:

* *La psicomotricidad y la atención a la diversidad*, programado por C.I.C.E.C. Tamonante.

* *Competencias sociales: habilidades cognitivas y habilidades sociales*, programado por el Colegio Oficial de Doctores en Filosofía y Letras y en Ciencias de Las Palmas de Gran Canaria.

Son los Programas Educativos, dependientes de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa los que ofertan cursos sobre aspectos concretos de los transversales. Así:

²⁷ Hemos encontrado dos actividades de formación que indirectamente tienen que ver con nuestro tema en La Formación Profesional: *Técnicas de animación y dinamización de grupos y Estrategias para el desarrollo de actitudes de trabajo en equipo*.

* Programa Escuela y Salud: *Curso sobre prevención de drogodependencias*, destinado a los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria.

* Programa Educación Ambiental: *Curso básico conceptual de educación ambiental - El litoral como recurso educativo - La educación ambiental en el medio urbano - La calidad de los bienes materiales*, destinados, el primero a los profesores de todas las etapas, el último a los de Secundaria, y los dos restantes a los de Primaria y Secundaria.

* Programa Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos: *Curso sobre igualdad de oportunidades en los centros*, destinado a los profesores de Secundaria.

* Programa Educación Afectivo-Sexual Harimaguada: *Curso y/o Seminario sobre sexualidad, educación afectivo-sexual y minusvalías*, para el profesorado de todas las etapas, y *Curso sobre la educación afectivo-sexual en nuestro proyecto educativo*, para los profesores de Secundaria.

Se observa que, al menos por este año, la mayoría de las iniciativas que se ofertan van dirigidas al profesorado de Educación Secundaria. Queremos creer que se debe a la novedad de la implantación de este nivel, y no a una planificación que da por supuesto que esta formación está conseguida para el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Este es, ahora mismo el panorama de la formación permanente sobre la *educación para la convivencia*, base de los temas transversales, en la Comunidad Autónoma de Canarias. Hemos tenido conocimiento de conferencias de fin de semana en los centros privados. Tras estos encuentros esporádicos, parciales en cuanto a la temática presentada y en cuanto a que

solamente tratan temporal y aisladamente unos determinados aspectos de los contenidos que son objeto de nuestro estudio, hemos podido comprobar que el comentario del profesorado es, en general, negativo porque, como dicen refiriéndose sobre todo al modo de llevar al aula los contenidos transversales, terminan más confusos de como estaban.

5.3. La situación de la formación del profesorado en la educación para la convivencia.

Cerramos el capítulo anterior con una de las modalidades para trabajar los temas transversales en el aula que tiene más posibilidades de mostrar a los alumnos el *para qué* de los conocimientos, por una parte, y por otra, colaborar en el proyecto de un currículo integrado.

Sin embargo -y menos con esta modalidad-, parece que a los temas transversales no les resulta fácil encontrar un hueco en el mundo escolar. En primer lugar, a causa de la fuerte resistencia que ofrecen las instituciones a cambiar de hábitos de trabajo. La escuela, acostumbrada a trabajar por asignaturas, áreas o materias, y obligada por una sociedad que le pide competencia (también los niveles superiores de enseñanza exigen lo mismo, no personas formadas sino alumnos con una buena base académica), encuentra serias dificultades para ver en su tradicional sistema de enseñanza el lugar de los transversales y sus estrategias. Durante mucho tiempo los maestros han estado muy preocupados por la transmisión de conocimientos académicos, y últimamente por el fracaso escolar. En este momento ya son

muchos los que comienzan a darse cuenta de que en los niños de las nuevas generaciones existen carencias mucho más apremiantes, como el autocontrol y la conducta altruista, que pueden ser las causas del escaso rendimiento académico porque, entre otras cosas, esas carencias bloquean el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, se siguen haciendo muchos esfuerzos por mejorar en la obtención de mejores resultados académicos, mientras que existe una notable confusión ante aquellas deficiencias personales de los alumnos. En palabras de un prestigioso profesor, “parece como si nos interesara mucho más su rendimiento en lectura y escritura, que el que estuvieran vivos la próxima semana”²⁸.

Tampoco encuentran estas carencias un lugar apropiado en el Proyecto de Centro, en el que tendría que detectarse la relación de las áreas entre sí y con los temas transversales que dan a dichas áreas una nueva dimensión al mantener en sus contenidos -entendidos como conceptos, procedimientos y actitudes- una conciencia viva del *para qué* de esos saberes.

Consideramos, que la dificultad más ardua para el desarrollo de la transversalidad, concebida desde los tres tipos de contenidos, es que *no ha existido, ni existe de un modo general y sistemático, una preparación para esta tarea ni en la formación inicial ni en la formación permanente de los maestros*. El profesorado tiende a repetir en el ejercicio de su profesión la misma formación que recibió, incluida la escasa tradición de trabajo en equipo, especialmente con padres e instituciones, lo que explica la dificultad de cambio de paradigma que supone la Reforma Educativa. Muchos, agobiados -tal vez hoy más que en otros tiempos- por los problemas más elementales de disciplina, consideran que estos aspectos pedagógicos son

²⁸ Daniel Goleman: *Inteligencia emocional*. Kairós, Barcelona, 1996. Pág. 357.

modas, papeles, ganas de incordiar que, desde sus despachos, tratan de imponer quienes hace tiempo dejaron las aulas o nunca estuvieron en ellas.

Es necesaria la formación inicial del profesorado en estos temas. Los futuros maestros y maestras necesitan sensibilidad y preparación para plantearse actividades didácticas y estrategias metodológicas para abordar la educación para la convivencia ya que de ellos depende el curriculum que hay que diseñar: qué, cuándo y cómo enseñar.

También resulta urgente aclarar la didáctica de estos contenidos porque, en la formación permanente, los maestros en activo acuden a cursillos sobre temas transversales y salen más confusos: saben el qué enseñar y son conscientes de su importancia, pero no termina de quedarles claro el cuándo y el cómo hacerlo en clase.

Estas deficiencias son un lastre que la escuela arrastra desde hace más de un siglo. La formación de los maestros y maestras ha sido siempre un desideratum no colmado, unas veces por la incompleta preparación académica, otras por la insuficiente fundamentación pedagógica y otras, en fin, por la inadecuación del trabajo escolar a la vida. Entendemos, que estas deficiencias se deben a que los planes de estudio de Magisterio han atendido a las primeras o a las segundas, pero, por unas u otras razones, apenas se han planteado formar un profesorado que eduque al alumnado de cualquier nivel para la vida.

**SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO EXPERIMENTAL**

CAPÍTULO VI:

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL REALIZADO

CAPÍTULO VI: CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL REALIZADO.

6.0.- Introducción. El problema de investigación y las hipótesis.

Entre los objetivos de este trabajo, que enumeramos en la introducción general al mismo, nos hemos propuesto comprobar el grado de formación y asimilación que de la enseñanza de los temas transversales, en general, y de la *educación para la convivencia*, en particular, tiene el profesorado en activo o en disposición de acceder a un puesto de trabajo en la enseñanza escolar. Ese objetivo pretende cumplirlo esta segunda parte.

Hasta aquí, nuestro estudio se ha detenido en situar la *educación para la convivencia* en la práctica escolar española relacionando, por una parte, la legislación sobre la enseñanza y, por otra, los planes de estudio sobre la formación del profesorado. De esta relación avanzamos, como primera hipótesis, que la formación inicial del profesorado no responde hoy - ni ha respondido antes - al perfil del maestro que ha de educar para la vida en sociedad, es decir, que va a educar para la convivencia.

Esta inadecuación de la formación del profesorado con uno de los objetivos prioritarios de la tarea encomendada, produce la impresión de que dicha finalidad se ha de alcanzar por medio de las cualidades y actitudes personales de los que escogen esta carrera o, dicho de otra forma, que al que elige magisterio como opción personal a su ingreso en la universidad, se le suponen unas condiciones que no se requieren para los demás estudios. Si no fuera así, si no se dieran por supuestas unas cualidades previas al estudiante de magisterio, la Administración caería en una grave contradicción: proponer unas metas para la escuela y no poner los medios para alcanzarlas.

Pero si es así, si se presupone en estos estudiantes algo así como una 'vocación' de la que, aunque sea opinión popular, nunca se habla en la legislación educativa, si es así, decimos, por la influencia social, el maestro va asumiendo, desde la formación inicial, que educar para convivir es parte de su trabajo, aunque no esté específicamente preparado para desarrollar esa tarea. O sea, que debe ser parte de su personalidad y no de su formación. Como universitario debe transmitir conocimientos, y como adulto que trabaja con niños tiene que completar esa tarea educándoles a convivir. ¿Cómo? Por el antiguo sistema del modelo: corrigiendo, exhortando y, sobre todo, siendo un ejemplo de conducta.

La alternativa a esa manera de asumir su trabajo la escoge el maestro que entiende su profesión como enseñante de contenidos puramente académicos, dejando los otros aspectos educativos para la familia o para los profesores de determinadas áreas que, en su opinión, están más relacionadas con el tema.

Estas dos formas de pensar se tambalean cuando los problemas de convivencia entran desde la calle a las aulas, cuando la figura tradicional del maestro respetado y obedecido se desvanece. Entonces, unos y otros, están de acuerdo con que la educación para convivir es algo muy urgente, pero para lo que no se sienten preparados; lo están para enseñar matemáticas o lengua castellana, pero no para afrontar con cierta seguridad personal y alguna garantía de eficacia los problemas de las relaciones interpersonales que los alumnos ya traen al aula desde la calle y desde su familia, y que aquí, naturalmente, se amplifican al tratarse de los problemas de veinte o de treinta niños. A esta dificultad se añade que los fallos de convivencia en el aula - también fuera de ella - suponen un obstáculo para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las Ciencias Sociales son el conjunto de ciencias que intentan, de manera interrelacionada, dar respuesta al problema del hombre desde múltiples enfoques. Parte de ese problema está en sus relaciones con el medio social y físico. Educar, desde la escuela, para que los niños vivan de manera satisfactoria esas relaciones, como vimos en los dos primeros capítulos, es tarea tradicional de las Ciencias Sociales. Hoy, con el nuevo concepto de estas ciencias, al que se ha llegado en el proceso de reflexión sobre el hombre y su medio, aquella tarea tradicional cobra un renovado sentido.

Que ésta sea tarea propia no quiere decir que sea exclusiva, porque el marco educativo actual encomienda la educación para la convivencia a todas las áreas de una manera transversal (capítulo IV). Pero no parece que los legisladores quieran separar estas enseñanzas del Área de las Ciencias Sociales (capítulo V), a pesar de que las proponen para todas las áreas.

Por eso nosotros, desde el ámbito de las Ciencias sociales, reflexionamos sobre estos problemas, y puesto que afectan a cualquier maestro, a todos ellos nos acercamos para conocer su opinión sobre la situación de estas enseñanzas en la escuela y su preparación para ellas.

En síntesis, creemos que el problema de esta investigación sobre la educación para la convivencia está en la diferencia que existe entre el perfil del Maestro que la Administración Educativa propone en lo que se refiere a esa tarea educativa y lo que maestros y maestras hacen o pueden hacer al respecto en el trabajo diario de la escuela. Entendemos que la explicación posible de esta diferencia es la escasa o inadecuada formación del profesorado en esta materia. Por eso, nuestras hipótesis se refieren a dicha formación, entendida como un continuo de inicial y permanente.

A. La formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, en lo que se refiere a los temas transversales, en general, y a la educación para la convivencia, en particular, no responde a las exigencias que le marcan los textos legales que desarrollan el currículo de dichas enseñanzas, ni a las que se encuentran, actualmente, en su trabajo en los centros escolares.

B.- La formación permanente del profesorado, en lo que se refiere a la educación para la convivencia, como tarea en sí misma, y como base de los temas transversales, es tan limitada que el maestro debe prepararse adecuadamente en estos temas.

Nuestro trabajo experimental explora, en el propio ámbito de la escuela, la opinión del profesorado acerca de su formación inicial y permanente para educar a convivir. Hemos realizado este estudio abarcando toda la Comunidad Autónoma de Canarias, a sabiendas de que sus conclusiones podrían extrapolarse al ámbito del Estado, ya que el profesorado en activo en el momento del estudio, había tenido una formación similar, como lo es la actual formación inicial y permanente hasta donde hemos podido comprobar.

6.1.- Metodología y paradigmas en investigación educativa.

Como quedó señalado en el capítulo I, entendemos el concepto *paradigma* como el *conjunto de creencias y actitudes, la visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada* de trabajo¹. Precisábamos entonces que, en el

¹ Alvira, F. (1982): "La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales", en *Estudios de psicología*, nº 11, páginas 34 - 36.

ámbito de las Ciencias Sociales y en el de las Ciencias de la Educación, hoy se habla de tres paradigmas de investigación: el paradigma *positivista* (o cuantitativo, empírico - analítico y racionalista), el paradigma *interpretativo* (también llamado cualitativo, fenomenológico, naturalista y humanista o etnográfico), y el paradigma *sociocrítico*. Cada uno de estos tres paradigmas lleva implícita una metodología de trabajo.

La metodología es el proceso que va a seguir el investigador para contrastar las hipótesis, proceso que incluye un método de investigación, un diseño de trabajo, la selección de la muestra de la población a investigar, las técnicas de recogida de datos y las de análisis de dichos datos, más las conclusiones del estudio ².

6.1.1.- Metodología en el paradigma cuantitativo.

Es sabido que el paradigma cuantitativo deriva de una de las corrientes filosóficas predominantes en nuestra cultura, el positivismo lógico, empirismo o realismo, que defiende una determinada concepción del mundo (objetiva, estática, dada, fragmentable) y el modo de conocerlo (relación sujeto - objeto, de independencia y neutralidad). En la investigación educativa, este esquema teórico aspira a descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y a elaborar teorías científicas por las se conduzcan las acciones de ese ámbito.

El método o procedimiento para conseguir la evidencia empírica, en este paradigma, es el cuantitativo que produce unos datos cuyo análisis exige la utilización de modelos estadísticos. Por lo tanto, las técnicas o instrumentos que se utilizan para recabar los datos son, igualmente,

cuantitativas porque implican la codificación de los hechos. En investigación educativa se utilizan tests, cuestionarios de preguntas cerradas o preformadas, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc. La estadística descriptiva tiene una importancia capital como instrumento de análisis e interpretación de los datos obtenidos con esos instrumentos.

Al considerar la educación de forma mecanicista y reduccionista, la metodología empírico analítica es considerada hoy *insuficiente* para explicar la complejidad de la realidad educativa tan diferente del mundo natural: aspectos como la libertad, la responsabilidad, la individualidad, etcétera, son tan reales como los fenómenos del mundo natural, pero no participan de su orden y regularidad. Pero decir 'insuficiente' no pretende excusar la exigencia de rigor en la consecución de los datos.

Nosotros hemos seguido esta metodología - aunque no solamente esta metodología -, con el objeto de confirmar o rechazar nuestras hipótesis, diseñando con detalle qué íbamos a hacer y cómo, seleccionando la muestra y utilizando sus técnicas para obtener y analizar los datos.

6.1.2.- Metodología en el paradigma cualitativo.

El interés de este enfoque humanístico - interpretativo está en la comprensión de las acciones humanas y de la vida social. Entra en el mundo personal de los sujetos para describir cómo interpretan los acontecimientos y situaciones, qué significan para ellos, qué actitudes despiertan en ellos... Los modelos educativos que engloba este paradigma, cuestionan que muchas realidades del mundo escolar se gobiernen por leyes generales, y se rijan por

² Arnal, Rincón y Latorre, o.c., páginas 52-54 y 82-88.

el orden y la regularidad de los fenómenos naturales; porque la realidad del ámbito educativo es dinámica y múltiple.

Las estrategias que utiliza esta metodología etnográfica para comprender e interpretar la realidad, las percepciones, intenciones y acciones de las personas, son cualitativas y descriptivas, en las que el investigador es un instrumento principal³. Las técnicas 'describen' la realidad estudiada.

Nosotros hemos empleado, también, esta metodología no sólo para indagar las actitudes del profesorado - su comprensión de la situación y de sus propias aptitudes - ante el objetivo educativo que es *la educación para la convivencia*, sino, igualmente, para interpretar los resultados estadísticos que no hemos querido dejar expuestos en un descarnado ropaje matemático, para presentarlos en un lenguaje interpretativo y comprensivo. Veremos más adelante cómo hemos resuelto este doble objetivo en la técnica utilizada para recabar los datos - el cuestionario con preguntas abiertas -, y en el análisis al tratamiento estadístico que pretende objetivar la realidad de la situación mediante la reflexión.

6.1.3.- Metodología en el paradigma sociocrítico.

Conviene recordar que el paradigma sociocrítico propone la posibilidad de una ciencia social que no sea ni totalmente empírica ni únicamente interpretativa, superando ambas metodologías⁴, comprendiendo la realidad como praxis, uniendo la teoría y la práctica, orientando el conocimiento a liberar al hombre e implicando al maestro desde la autorreflexión. La investigación, aquí, no se hace para ampliar el cuerpo de

³ Arnal, J, Del Rincón, D y Latorre, A. (1992), o.c., páginas 38 - 42.

⁴ Ibidem y 82-88.

conocimientos existente, sino que está orientada a la comprensión de los procesos educativos y a mejorar la práctica educativa.

Lo que importa en la investigación desde este paradigma es el propósito para el que se diseña: describe ampliamente la complejidad de la situación y establece marcos conceptuales que posibiliten la toma de decisiones porque, precisamente, se diseña para la acción. *Este paradigma no tiene una metodología propia* - aunque sí sus propios diseños de investigación -, pero se sirve de los métodos y técnicas de los otros dos paradigmas con el objetivo de adquirir un mejor conocimiento práctico y optimizar la práctica educativa.

En definitiva, la investigación desde este enfoque aborda toda clase de estudios y de técnicas que aporten datos o evidencia empírica que orienten la toma de decisiones, de modo que las propuestas de actuación no tengan su origen en prejuicios o suposiciones.

6.1.4.- La metodología elegida para este estudio.

Para hacer esta investigación nos hemos situado en el paradigma sociocrítico pero utilizando una combinación flexible de los métodos cuantitativo y cualitativo, como los emplea habitualmente la ciencia (Eisner, 1971), para alcanzar una profundidad de percepción que ninguno de los dos podría proporcionarnos por sí sólo. Para cimentar técnicamente nuestra propuesta, no los hemos considerado antagonistas sino complementarios.

No hemos hecho estudio de casos, pero, a cambio, fundamentamos, de manera explícita, la primera parte de esta investigación y toda ella implícitamente, en un estudio historiográfico, intentando explicar la situación

de la educación para la convivencia en la escuela española, desde el análisis de los textos legales (proyectos, leyes, decretos, órdenes, reglamentos) o de diversas publicaciones oficiales de organismos públicos, además de los editados individual o colectivamente por los expertos en el tema. Este análisis de textos legales y de la literatura afin, nos ha ayudado a comprender la situación actual de la formación inicial y/o permanente del profesorado ⁵.

Los métodos cuantitativo y cualitativo han sido, pues, el marco de trabajo práctico con el que intentamos explicar, comprender e interpretar la situación de la educación para la convivencia, y verificar o rechazar las hipótesis o explicaciones y soluciones posibles al problema.

Esta doble metodología, combinada, la hemos puesto en práctica con uno de los instrumentos o estrategias propias del método cuantitativo, pero que permite la técnica descriptiva del paradigma cualitativo: el cuestionario.

6.2.- Elaboración del cuestionario.

El cuestionario utilizado para recabar la información necesaria, se elaboró cuidadosamente bajo la dirección del profesor especialista en este tema, D. Luis Antonio Feliciano García, del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, de la Universidad de La

⁵ Plata Suárez, Julián (1991): *La enseñanza en las Ciencias Sociales de la E.G.B. (Canarias)*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. Página 199. Servicio de Publicaciones.

Laguna. Con él, antes de redactar ninguna cuestión, en abril de 1993, cuando apenas se abrían camino estas cuestiones, comenzamos preguntándonos por los objetivos de la encuesta y propusimos que fueran los siguientes:

6.2.1.- Objetivos del cuestionario.

Objetivo general:

Conocer la opinión del profesorado de E.G.B. acerca de la Educación para la Convivencia, (uno de los objetivos educativos de la LOGSE).

Sub-objetivos:

1.- Conocer qué entiende el profesorado de E.G.B. por 'Educar para la Convivencia'.

2.- Conocer la actitud de este profesorado ante la tarea de Educar para la Convivencia.

3.- Conocer qué situación curricular ha de tener la Educación para la Convivencia a juicio del profesorado de E.G.B.

(Si este quehacer educativo ha de estar presente en todas las áreas, como dispone la LOGSE, o ha de ser una tarea propia de un área específica, como solicitan y, de hecho ya hacen, muchos profesores.

Ya que ahora mismo ésta es una cuestión discutida, convendría saber por qué proponen tal situación curricular para la "Educación para la Convivencia".)

4.- Conocer si este profesorado se considera a sí mismo apto para Educar para la Convivencia.

5.- Conocer la opinión del profesorado de E.G.B. sobre la formación que debería tener para Educar para la Convivencia.

6.- Conocer qué hace el profesor de E.G.B. para Educar para la Convivencia.

7.- Conocer qué piensan estos profesores acerca de los 'medios' que le ofrece la Administración para Educar para la Convivencia.

8.- Conocer, finalmente, si el profesorado de E.G.B. cree que la "Educación para la Convivencia" debe ser materia de formación en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado.

6.2.2.- Etapas de la construcción del cuestionario.

Pensados, discutidos y propuestos estos objetivos, comenzamos a redactar las preguntas que pudieran cumplimentar cada uno de ellos, separándolas en bloques que recogieran los hechos, actitudes y comportamientos que queríamos medir⁶. Era la primera etapa de la construcción del cuestionario.

La segunda etapa consistió en decidir qué tipo de cuestionario íbamos a utilizar. En principio, las preguntas se diseñaron de tipo 'cerradas' ya que, con ese método, éramos nosotros los que, en función de los intereses de la investigación, predeterminábamos las posibles categorías de respuesta. Dentro del tipo de pregunta cerrada, utilizamos las diversas formas que permite la investigación por encuesta:

* *dicotómicas* (sí / no),

* *de elección múltiple* (centro público - privado concertado - privado no concertado),

* *en abanico* (la educación para la convivencia es 'una carga' - 'tarea de siempre' - 'una moda' - 'hacia falta'),

* y preguntas *de escala o estimación* (su preparación es 'muy satisfactoria' - 'bastante satisfactoria' - 'poco satisfactoria' - 'nada satisfactoria').

⁶ Ato García, Manuel y López Pina, José A. (1987): *El cuestionario y la investigación por encuesta*. (Inédito).

6.2.3.- Primera redacción del cuestionario.

Las sucesivas correcciones de cada una de las preguntas dieron como resultado la redacción de un borrador que, aún separadas por bloques, y punteadas con las observaciones sobre aspectos que no teníamos aún claros, se presentaba de esta forma:

CUESTIONARIO ;Error! Marcador no definido.

OBJETIVO GENERAL: Conocer la opinión del profesorado de E.G.B. acerca de la Educación para la Convivencia como tema transversal en la LOGSE.

A. Datos personales, profesionales y del Centro.

1.- Sexo: Varón () / Mujer ()

2.- Edad:

3.- Si eres maestro, ¿a qué plan de Magisterio perteneces?
1950 () / 1967 () / 1971 ()

4.- ¿Para qué especialidades estás habilitado?

5.- Otros estudios

6.- Tu situación administrativa es:

- () Propietario definitivo.
- () Propietario provisional.
- () Interino.
- () Contratado / Sustituto.

7.- Ciclo o etapa en la que trabajas:

- () Preescolar-Educación Infantil
- () Primer ciclo de E. Primaria
- () Segundo ciclo de E. Primaria
- () Segunda Etapa de E.G.B.
- () Otros.....

8.- Si trabajas en la Segunda Etapa, o en alguna de las nuevas especialidades de Primaria, ¿qué área/s impartes actualmente?

- Ciencias Sociales.
- Ciencias Naturales
- Matemáticas.
- Lengua.
- Idioma Moderno.
- E. Plástica.
- E. Musical.
- E. Física.
- Otra.....

9.- ¿Cuántos años llevas ejerciendo la docencia?

10.- La dirección de tu actual Centro de trabajo es:

- Casco de ciudad
- Periferia de ciudad
- Pueblo

11.- En todo caso, tu Centro está ubicado en

- zona urbana
- zona rural

12.- El Centro en que tú trabajas se considera

- Completo (Preescolar y toda la E.G.B.)
- Incompleto (Sólo Preescolar, o sólo algunas unidades de E.G.B.)
- Escuela Unitaria.

13.- El tipo de Centro en que trabajas es

- Público.
- Privado Concertado.
- Privado no Concertado.

14.- ¿Se realizan en tu Centro actividades que le sitúen en una línea de renovación pedagógica?

Sí () / No ()

15.-En caso afirmativo, ¿cuáles?.....

B. ¿Qué entiende el profesorado de E.G.B. por 'Educar para la Convivencia'?

16.- Según tu criterio, la Educación para la Convivencia se podría definir como:

(Señale tres de las proposiciones que considere como las más cercanas a su pensamiento)

- Seleccionar y reforzar en los niños y niñas aquellas conductas que sean socialmente deseables, en su propio beneficio y en el de la sociedad.
- Ayudar al niño a asumir las normas sociales, de tal manera que el autocontrol de su conducta reemplace a los controles externos.
- Desarrollar en los niños la aceptación y la convivencia junto a todos los valores de las personas y de los grupos en una sociedad plural.
- Inculcar en los niños y niñas los valores auténticos y las respuestas sociales seguras desde modelos ejemplares.
- Provocar en los niños la elaboración de modos de comprender la vida social, a partir de sus experiencias personales y de interacción con los demás.
- Enseñar a los niños a descubrir aquellos valores inherentes a las relaciones sociales, independientemente de las estructuras culturales o sociales.
- Desarrollar en los niños y niñas la capacidad de ejercer, de manera crítica, la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.
- Otra/s

C. Sobre actitudes.

17.- ¿En qué medida te sientes implicado en la tarea de Educar para la Convivencia a los niños de tu Centro de trabajo?

- Mucho.
- Bastante.
- Poco.
- Nada.

* ¿Por qué? En cualquier caso, conviene saberlo.

18.- ¿Quién realiza en tu Centro esa tarea?

- Todos los profesores.
- Los profesores de determinadas áreas. ¿Qué áreas?
- Nadie.

* ¿Por qué? Conviene saberlo si señala esta opción...

19.- Y, en la práctica, esa tarea es:

- Una carga suplementaria para el profesor.
- Una tarea que la Escuela ha hecho siempre.
- Algo que hacía falta.
- Una moda.

20.- Según esto, como profesor de E.G.B., tú dirías que educar a los niños para la convivencia te atrae

- Mucho.
- Bastante.
- Poco.
- Nada.

* ¿Por qué? En cualquier caso, conviene saberlo.

D. Sobre aptitudes.

21.- En esta labor de educar a los niños para la convivencia, tu preparación personal la consideras

- Muy satisfactoria.
- Bastante satisfactoria.
- Poco satisfactoria.
- Nada satisfactoria.

* Es posible que tras esta pregunta me quede sin saber por qué considera su preparación satisfactoria o no:

- porque había en Magisterio unas áreas determinadas que se ocupaban de eso;
- porque, en conjunto, en Magisterio se le educó para eso;
- porque le viene de familia;
- porque va con su carácter;

E. Situación Curricular.

22.- En tu opinión, la Educación para la Convivencia

- Es una tarea de la que tendría que ocuparse la familia.
- Es una tarea de los medios como televisión, literatura infantil, etc.

- Es una tarea que tiene que hacer la Escuela porque las otras instituciones no la hacen.
- Es una tarea que tiene que hacer la Escuela, aunque las otras instituciones también la hagan.

23.- Si la Educación para la Convivencia es un objetivo curricular, ¿quién tendría que realizarlo? :

- Todos los profesores.
- Los cargos directivos del Centro.
- Los profesores de determinadas áreas.
- Todo el personal del Centro, incluido el no docente.

F. Formación del profesorado para este objetivo educativo.

24.- ¿Cómo ves de preparado al profesor de E.G.B. en activo, respecto a la educación de los niños para la convivencia?

- Muy preparado;
- bastante preparado;
- poco preparado;
- nada preparado.

* ¿En qué se nota? En cualquier caso conviene saberlo.

25.- ¿En qué medida crees que las nuevas generaciones de maestros están preparados para educar a los niños para la convivencia?

- Muy preparados;
- bastante preparados;
- poco preparados;
- nada preparados.

* ¿En qué basas tu apreciación? Idem.

26.- ¿Qué generación de maestros piensas que está mejor preparada para esta tarea?

- Los más veteranos (de más de 51 años).
- Los de edad intermedia (de 36 a 50 años).
- Los más jóvenes (de 21 a 35 años).
- Ninguna.

27.- En el caso de que en la pregunta anterior hayas señalado alguna de las tres primeras respuestas, indica ahora el motivo: (señala cuantas respuestas te parezcan correctas)

- la madurez personal;
- las cualidades personales;
- la experiencia personal;

- una mejor formación inicial;
- su formación permanente;
- Otros. ¿Cuáles?

G. Actividades.

28.- Dentro de la práctica educativa, ¿en qué medida realizas las siguientes actividades?
(En cada propuesta, señala en el lugar que corresponda)

- Evaluar en los alumnos la ayuda que prestan a los compañeros.
 Siempre. Con frecuencia. A veces. Nunca.
- Evaluar su participación en los trabajos de grupo.
 Siempre. Con frecuencia. A veces. Nunca.
- Resolver los problemas que se susciten en el aula con el diálogo entre todos.
 Siempre. Con frecuencia. A veces. Nunca.
- Aprovechar las situaciones reales de la vida escolar para estimular en los alumnos el desarrollo de la convivencia por medio del debate.
 Siempre. Con frecuencia. A veces. Nunca.
- Utilizar la prensa, o lo que los niños ven en TV para suscitar el debate sobre cómo convivir en sociedad.
 Siempre. Con frecuencia. A veces. Nunca.
- Otra/s.....
¿Con qué frecuencia?
 Siempre. Con frecuencia. A veces. Nunca.

H. Medios de la Administración para esta tarea.

29.- En la siguiente tabla señala así $\left| \text{---} X \text{---} \right|$ tu grado de acuerdo o de desacuerdo con las proposiciones que se presentan, siendo:

- TA = totalmente de acuerdo;
- BA = bastante de acuerdo;
- AA = algo de acuerdo;
- ? = No sé;
- AD = algo en desacuerdo;
- BD = bastante en desacuerdo;
- TD = totalmente en desacuerdo.

- La Educación para la Convivencia está suficientemente contemplada en la legislación educativa.

TA | BA | AA | ? | AD | BD | TD

- No hay suficientes experiencias de aula sobre el tema.

TA | BA | AA | ? | AD | BD | TD

- Se habla mucho, pero el nivel de concreción es poco.

TA BA | AA | ? | AD | BD | TD

- Es inútil hacer más de lo que ya se hace.

TA | BA | AA | ? | AD | BD | TD

- Veo con optimismo el futuro: la comunidad educativa está dando pasos en ésta dirección.

TA | BA | AA | ? | AD | BD | TD

I. La Educación para la Convivencia en al formación inicial del profesorado.

30.- ¿Crees que la enseñanza de la educación para la convivencia debería ser materia concreta de la formación de las nuevas generaciones de maestros?

Sí () / No ()

31.- Si has respondido afirmativamente, señala si alguna o algunas de estas proposiciones son el motivo:

- () Porque los cambios sociales y culturales lo exigen.
- () Porque lo pide la LOGSE.
- () Porque existe una notable degradación de la convivencia a nivel general.
- () Porque la Escuela tiene un compromiso con la sociedad en este asunto.
- () Otra

32.- Y si has respondido que no, señala si alguna o algunas de estas proposiciones son la razón:

- () La carrera de Magisterio tiene demasiadas asignaturas como para ocuparse de esto.
- () Porque este tema depende más del talante personal que de una preparación específica.
- () Porque en los estudios de Magisterio ya hay asignaturas que se ocupan de esto.
- () Porque la Escuela de Magisterio tiene ya bastante complicado su quehacer como para comprometerse con una nueva tarea.

() Otra

33.- Sobre qué aspectos de la Educación para la Convivencia te gustaría recibir información y/o formación:

.....
.....

34.- ¿Qué enseñanzas incluirías tú en la materia "Educar para la Convivencia"?

.....
.....

35.- Una última cuestión. La Educación para la Convivencia, como tarea de la práctica educativa que hemos tratado en este cuestionario, ¿con qué concepto general viene definida en la LOGSE?

6.2.4.- Estudio de las preguntas abiertas.

La cuarta etapa en la construcción del cuestionario fue la revisión de aquellas preguntas abiertas con las que queríamos obtener una mejor información, describiéndonos la situación de la educación para la convivencia en la escuela desde la perspectiva de los maestros y maestras (en el paradigma interpretativo). Esto nos llevó un buen tiempo de discusión sobre la metodología propuesta por los expertos en la construcción de estas técnicas de medición en el campo de las Ciencias Sociales y de las Ciencias del Comportamiento ⁷.

Sin embargo, porque queríamos, primero, percibir determinadas actitudes de los encuestados, y segundo, porque pretendíamos conocer sin orientaciones nuestras, cómo entendían el objeto de estudio que nos planteábamos, dándoles la oportunidad de expresar su opinión con respuestas libres, al final optamos por combinar las preguntas cerradas con las *abiertas*,

⁷ Duverger, M (1962): *Métodos de las Ciencias Sociales*. Ariel, Barcelona. Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1952): *Métodos de investigación social*. Trillas, Méjico. Jesús López (1981): *Los cuestionarios*, en Morales, J.F. (De.): *Metodología de la Psicología*. UNED, Madrid.

a sabiendas de que tendríamos que hacer una posterior categorización de esas respuestas.

Por estas razones el cuestionario sufrió algunas enmiendas. La más importante fue la inclusión de dichas preguntas abiertas que intentaban aclarar las respuestas a cuestiones cerradas. Así, por ejemplo,

- se pidió a los encuestados que razonaran su respuesta, indicando el *por qué*, en el ítem 17 (implicación en la tarea),
- en el 18 (si nadie en el centro realiza la tarea)
- y en el 20 (atracción por la tarea).

El objetivo era, por un lado, validar una respuesta 'fácil', cuando sólo se tachaba una de las posibilidades, con la redacción comprometida de una 'razón', sabiendo que, aunque podíamos encontrarnos razones buenas y menos buenas, se habían comprometido al escribir y de esa manera hacían fiable sus respuestas 'cerradas'.

Por otra parte,

- en el ítem 21 (preparación personal para la tarea),
- en el 24 (preparación del profesorado en activo para la tarea)
- y en el 25 (preparación de las nuevas generaciones),

se les pidió que fundamentaran su apreciación, porque nosotros explorábamos las *aptitudes* y sus raíces, además de las *actitudes* que se pudieran detectar en las tres preguntas.

Como queda dicho, este tipo de cuestiones abiertas tiene la desventaja del trabajo adicional de categorizar después las respuestas, cosa que hicimos en su momento. A modo de ejemplo, presentamos el vaciado de la pregunta abierta del ítem 21:

SINTESIS DE LAS RESPUESTAS CUALITATIVAS DEL CUESTIONARIO; **Error!**
Marcador no definido.
PREGUNTA 21

Pregunta: En esta labor de educar a los niños para la convivencia, tu preparación personal la consideras: Muy satisfactoria - Bastante satisfactoria - Poco satisfactoria - Nada satisfactoria. ¿Por qué?

Muy satisfactoria (59 respuestas) :

Opción personal / talante personal / preparación personal (31)
Es el objetivo de la profesión (19)
La educación recibida en casa (9).

Bastante satisfactoria (431) por:

Opción personal / talante personal / preparación personal (348)
La formación inicial (39)
La educación recibida en casa (28)
Es el objetivo de la profesión (16)

Poco satisfactoria (265) por:

Faltan recursos, técnicas, experiencias..., trabajamos sólo con intuiciones (128)
La formación inicial recibida (77)
Falta de un proyecto común en el centro (43)
No hay apoyo familiar (17).

Nada satisfactoria (7) por:

Falta de recursos... (7).

En este ejemplo hemos seguido el criterio de agrupar las respuestas que señalaban no sólo unos hechos indicadores de su formación o de la formación de los demás (aptitud) - como pueden ser los recursos que se han adquirido o de los que se carece -, sino también las actitudes con las que el

encuestado presenta esos recursos o su defecto, como puede ser el talante o interés personal.

Terminado el cuestionario, en una quinta etapa, realizamos el *pretest*, con diez sujetos, casi a modo de entrevista personal, porque cada uno podía preguntar o pedir aclaraciones; notas que nos sirvieron para redactar la carta con las instrucciones a tener en cuenta por los encuestados a la hora de cumplimentarlo.

6. 3.- Universo, población y muestra.

Una de las fases de la metodología cuantitativa es la elección de la muestra de los sujetos sobre los que se va a realizar la investigación. Puesto que la muestra es un conjunto finito de unidades que se extrae de un conjunto más amplio o *población*, definimos primero al conjunto de la población.

A lo largo de este trabajo venimos señalando como problema la inadecuación del perfil de maestro que ha de educar para la convivencia propuesta en la Reforma Educativa y lo que maestros y maestras hacen o pueden hacer en su trabajo diario en la escuela. Como hipótesis explicativa apuntamos una formación inicial y permanente que no les prepara para esta tarea. Por otro lado, desde el principio decidimos limitar este estudio a la enseñanza escolar en Canarias, en el supuesto de que las conclusiones podrían extrapolarse al resto del Estado. Pues bien, el conjunto de todos los maestros y maestras de esta Comunidad Autónoma sería el *universo* de esta investigación.

De ese universo de todos los sujetos posibles, nosotros quisimos estudiar el problema y contrastar las hipótesis en el conjunto de aquellos maestros y maestras que, según la Reforma, van a hacerse cargo de las dos Etapas de la enseñanza escolar: la Educación Infantil y la Educación

Primaria, puesto que la Educación Secundaria Obligatoria, después del periodo de adaptación, no será una Etapa para los maestros. Esta es la *población* o conjunto de individuos que reúne las características del estudio.

La población está configurada por dos grupos: *a)* el conjunto de los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, que trabaja tanto en centros públicos como privados, concertados o no.

En el momento de pasar el cuestionario (cursos 93-94 y 94-95) no estaban implantadas en su totalidad estas dos etapas. El profesorado de la Segunda Etapa de E.G.B. circulaba con cierta fluidez desde el 5º curso hasta el 8º. Por lo que la muestra se tomó del conjunto de maestros que en ese momento trabajaba desde Preescolar, o Infantil en centros LOGSE, hasta el 6º curso, ya en la Segunda Etapa de E.G.B.

b) El segundo grupo que forma la población a estudiar lo componen los alumnos de Magisterio que, habiendo terminado su formación teórica, se encuentren en periodo de prácticas. Estos alumnos constituyen una variable de contraste sobre la evolución de la formación inicial acerca de nuestro tema.

El conjunto de sujetos extraídos de ambos grupos de la población por el método de muestreo aleatorio simple, es la *muestra* de esta investigación, cuyo tamaño establecimos en el 10 % del conjunto de la población, en orden a obtener un nivel de confianza del 95 % , y un error de estimación máximo del 5 % ⁸. El número de sujetos de la población, del que se obtuvo la muestra, se define como sigue:

⁸ Padua, J. (1979): *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica. México.

INFORMACION SOBRE LA POBLACION PARA LA ENCUESTA

Curso 93 / 94 : Preescolar (Ed. Infantil, LOGSE) + Educación Primaria (Primero y Segundo Ciclo de Primaria, más 5º y 6º de E.G.B.). Nomenclator de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias ⁹.

Total de la población a encuestar: 8.475 sujetos

Desglosados por grupos

a) De profesores en activo (educación infantil y primaria):

Total 7.785

Por islas

Gran Canaria	3.597
Tenerife	2.986
Lanzarote	463
La Palma	380
Fuerteventura	260
Gomera	68
Hierro	31

b) De profesores - alumnos ¹⁰

Total 690

Por planes de estudio

Del plan 71 (alumnos de 3º de Magisterio en el curso 93-94): 165.

Del plan 92 (alumnos en 3º de Magisterio en el curso 94-95): 525

Teníamos que conseguir, pues, 847 respuestas al cuestionario para que se cumplimentara la muestra del 10 % , procediendo 785 de ellas de los

⁹ Gobierno Autónomo de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Sistema de Centros Escolares. Informe de Centros. Profesorado. Curso 93 - 94. E.G.B. / Educación Primaria. Nat: Todos, Públ + Priv. Tit: Todos.

maestros en activo y el resto (62) de los maestros alumnos. Para conseguirlo enviamos el cuestionario a todas las islas y obtuvimos 850 cumplimentados satisfactoriamente, sesenta y cinco más de los imprescindibles¹¹. De los Profesores - Alumnos obtuvimos muchos más de los necesarios, 217.

6.4.- Clasificación de las variables.

Los constructos o abstracciones que creemos que existen en la actividad diaria de los maestros en la escuela, pero no son directamente observables, como la motivación, la atracción, las aptitudes o actitudes frente a la tarea de educar a los niños para convivir, los convertimos en variables, o sea, en características o atributos observables que funcionan como indicadores del fenómeno no observable (Bisquerra, 1987), y pueden tomar diferentes valores o expresarse en categorías.

Del cuestionario que detallamos antes, definimos las siguientes variables, con sus correspondientes valores, preparadas ya para el tratamiento estadístico:

TITLE 'TESIS'.

SUBTITLE 'OPINION PROFESORADO EGB'.

SET LIS = 'c:\copia\PI.LIS'.

SET LOG = 'c:\copia\PI.LOG'.

DATA LIST FILE = 'c:\copia\cuestio.DAT' / n1 1-4 v1 5 v2 6 v3 7 v4 8 v5 9
v6 10 v7 11 v8 12 v9 13 v10 14 v11 15 v12 16 v13 17 v14 18 v15 19

¹⁰ No se identifica el número de alumnos en prácticas con el número de alumnos matriculados en el 3º curso de Magisterio.

¹¹ Casi como anécdota, queremos reseñar que en la isla más pequeña habitada, La Graciosa, constatamos la existencia de un centro de ocho unidades. Les enviamos el cuestionario a los maestros y lo cumplimentaron todos, pero se perdieron en Las Palmas al hacer el trayecto de vuelta.

v16a 20 v16b 21 v16c 22 v16d 23 v16e 24 v16f 25 v16g 26 v16h 27 v17 28
v18 29 v19 30 v20 31 v21 32 v22a 33 v22b 34 v22c 35 v22d 36 v23 37 v24 38
v25 39 v26 40 v27 41 v28 42 v29a 43 v29b 44 v29c 45 v29d 46 v29e 47
v29f 48 v30 49 v31 50 v32 51 v33 52 v34 53 v35 54 v36 55 v37 56
v38 57 v39 58 v40 59 v41 60 v42a 61 v42b 62 v42c 63 v42d 64 v42e 65
v43a 66 v43b 67 v43c 68 v43d 69 v43e 70 v44 71 v45 72 v46 73 v47 74.

MISSING VALUE N1 (9999) V1 (0) V2 (0) V3 (0) V4 (0) V6 (0) V7 (0)
V8 (0) V9 (0) V10 (0) V11 (0) V12 (0) V13 (0) V14 (0) V15 (0) V16a (0)
V16b (0) V16c (0) V16d (0) V16e (0) V16f (0) V16g (0) V16h (0) V17 (0)
V18 (0) V19 (0) V20 (0) V21 (0) V22a (0) V22b (0) V22c (0) V22d (0)
V23 (0) V24 (0) V25 (0) V26 (0) V27 (0) V28 (0) V29a (0) V29b (0) V29c (0)
V29d (0) V29e (0) V29f (0) V30 (0) V31 (0) V32 (0) V33 (0)
V34 (0) V35 (0) V36 (0) V37 (0) V38 (0) V39 (0) V40 (0) V41 (0)
V42a (0) V42b (0) V42c (0) V42d (0) V42e (0) V43a (0) V43b (0)
V43c (0) V43d (0) V43e (0) V44 (0) V45 (0) V46 (0) V47 (0).

VARIABLE LABELS

N1 'NÚMERO DE ORDEN' /

V1 'SEXO' /

V2 'EDAD' /

V3 'PLAN DE MAGISTERIO' /

V4 'ESPECIALIDAD' /

V5 'OTROS ESTUDIOS' /

V6 'SITUACION ADMINISTRATIVA' /

V7 'CICLO O ETAPA EN LA QUE TRABAJA' /

V8 'ÁREA QUE IMPARTE EN 2ª ETAPA' /

V9 'AÑOS DE DOCENCIA' /

V10 'LOCALIZACIÓN DEL CENTRO' /

V11 'ZONA DEL CENTRO' /

V12 'UNIDADES DEL CENTRO' /

V13 'TIPO DE CENTRO' /
V14 'EN LINEA DE RENOVACIÓN PEDAGOGICA' /
V15 'ACTIVIDADES DE RENOVACIÓN PEDAGOGICA' /
V16a 'TEORÍA CONDUCTISTA' /
V16b 'TEORÍA PSICOANALÍTICA' /
V16c 'TEORÍA RELATIVISTA' /
V16d 'MODELO TRADICIONAL' /
V16e 'TEORÍA CONSTRUCTIVISTA' /
V16f 'CLARIFICACIÓN DE VALORES' /
V16g 'ENFOQUE DE LA LOGSE' /
V16h 'DEFINICIÓN PERSONAL DEL ENCUESTADO' /
V17 'IMPLICACIÓN EN LA TAREA' /
V18 'QUIÉN REALIZA LA TAREA' /
V19 'APRECIO GENERAL POR LA TAREA' /
V20 'ATRACCIÓN PERSONAL POR LA TAREA' /
V21 'PREPARACIÓN PERSONAL PARA LA TAREA' /
V22a 'ES TAREA SÓLO DE LA FAMILIA' /
V22b 'ES TAREA DE LOS MEDIOS' /
V22c 'ES TAREA SOLO DE LA ESCUELA' /
V22d 'ES TAREA TAMBIEN DE LA ESCUELA' /
V23 'SITUACION CURRICULAR' /
V24 'PREPARACION DEL PROF EN ACTIVO' /
V25 'RAZON DE LA APRECIACION' /
V26 'PREPARACION NUEVAS GENERACIONES' /
V27 'BASE DE LA OPINION' /
V28 'GENERACION MEJOR PREPARADA' /
V29a 'POR SU MADUREZ PERSONAL' /
V29b 'POR SUS CUALIDADES PERSONALES' /
V29c 'POR SU EXPERIENCIA' /
V29d 'POR SU FORMACION INICIAL' /
V29e 'POR SU FORMACION PERMANENTE' /
V30 'EVALUA AYUDA ENTRE COMPAÑEROS' /
V31 'EVALUA PARTICIPACION TRABAJOS' /

V32 'USA DIALOGO PARA RESOLVER PROBL' /
 V33 'DEBATE DESDE SITUACIONES REALES' /
 V34 'DEBATE CON PRENSA Y TV Y OTROS' /
 V35 'OTRA ACTIV PARA EDUC LA CONV' /
 V36 'ESTA MATERIA ESTA BIEN LEGISLADA' /
 V37 'NO HAY SUFICIENTES EXPERIENCIAS' /
 V38 'SOLO EXISTE UN NIVEL TEORICO' /
 V39 'NO SE PUEDE HACER MAS' /
 V40 'PERSPECTIVAS OPTIMISTAS' /
 V41 'MATERIA EN LA FORMACION INICIAL' /
 V42a 'A CAUSA DE LOS CAMBIOS SOCIALES' /
 V42b 'PORQUE LO PIDE LA LOGSE' /
 V42c 'POR LA DEGRADACION DE LA CONVIV' /
 V42d 'ES UN COMPROMISO DE LA ESCUELA' /
 V42e 'OTRA RAZON' /
 V43a 'ES UNA MATERIA IMPOSIBLE DE PROGRAMAR' /
 V43b 'ESTO DEPENDE DEL TALANTE PERSONAL' /
 V43c 'YA HAY ASIGNATURAS QUE LO HACEN' /
 V43d 'ES MATERIA DE INTERES MENOR' /
 V43e 'OTRA RAZON' /
 V44 'ASPECTOS DE INTERES EN LA MATERIA' /
 V45 'ENSEÑANZAS A INCLUIR EN LA MATERIA' /
 V46 'SITUACION DE LA TAREA EN LA LOGSE' /
 V47 'ISLA DE TRABAJO DE N' /

VALUE LABELS

V1 1 'HOMBRE' 2 'MUJER' 0 'NO CONTESTA'

/ V2 1 '<30 AÑOS' 2 '31-40 AÑOS' 3 '41-50 AÑOS' 4 '51 Y MAS' 0 'NO
 CONTESTA'

/ V3 1 '1950' 2 '1967' 3 '1971' 4 '1971-ALUMNO-MAESTRO' 5 '1992 ALUMNO - MAESTRO' 0 'NO CONTESTA'

/ V4 1 'C SOCIALES' 2 'MATEM - C NATURALES' 3 'PREESCOLAR - ED INF' 4 'EDUC ESP' 5 'LENGUA-L EXTRANJ' 6 'ED MUSICAL' 7 'ED FISICA' 8 'ED PRIM' 0 'NO CONTESTA'

/ V5 1 'LICENCIATURA' 2 'DIPLOMATURA' 3 'AMBAS' 0 'NO CONTESTA'

/ V6 1 'PROPIETARIO DEF' 2 'PROPIETARIO PROV' 3 'INTERINO' 4 'CONTRATADO - SUSTITUTO' 0 'NO CONTESTA'

/ V7 1 'PREESCOLAR-EDUC INF' 2 '1º CICLO DE EDUC PRIM' 3 '2º CICLO DE EDUC PRIM' 4 '2ª ETAPA DE EGB' 5 'TODOS LOS CICLOS DE EDUC PRIM' 6 'OTROS' 0 'NO CONTESTA'

/ V8 1 'C SOCIALES' 2 'C NATURALES-MATEMATICAS' 3 'LENGUA' 4 'IDIOMA MODERNO' 5 'EDC PLASTICA' 6 'EDUC MUSICAL' 7 'EDUC FISICA' 8 'OTRA' 0 'NO CONTESTA'

/ V9 1 'DE 0 A 5 AÑOS' 2 'DE 6 A 10 AÑOS' 3 'DE 11 A 20 AÑOS' 4 'MÁS DE 21 AÑOS' 0 'NO CONTESTA'

/ V10 1 'CASCO CIUDAD' 2 'PERIFERIA CIUDAD' 3 'PUEBLO' 0 'NO CONTESTA'

/ V11 1 'ZONA URBANA' 2 'ZONA RURAL' 0 'NO CONTESTA'

/ V12 1 'COMPLETO' 2 'INCOMPLETO' 3 'UNITARIA' 0 'NO CONTESTA'

/ V13 1 'PUBLICO' 2 'PRIVADO CONCERTADO' 3 'PRIVADO NO CONCERTADO' 0 'NO CONTESTA'

/ V14 1 'SI' 2 'NO' 0 'NO CONTESTA'

/ V15 1 'ACTIVIDAD CORRECTA' 2 'ACTIVIDAD NO CORRECTA' 3 'AMBAS'
0 'NO CONTESTA'

/ V16a 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V16b 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V16c 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V16d 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V16e 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V16f 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V16g 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V16h 1 'DE ACUERDO' 2 'NO SEÑALA' 0 'NO CONTESTA'

/ V17 1 'MUCHO RAZONADO' 2 'MUCHO NO RAZONADO' 3 'BASTANTE
RAZONADO' 4 'BASTANTE NO RAZONADO' 5 'POCO RAZONADO' 6 'POCO
NO RAZONADO' 7 'NADA RAZONADO' 8 'NADA NO RAZONADO' 0 'NO
CONTESTA'

/ V18 1 'TODOS LOS PROF' 2 'LOS PROF DE DETERMINADAS MATERIAS' 3
'NADIE' 0 'NO CONTESTA'

/ V19 1 'UNA CARGA' 2 'TAREA DE SIEMPRE' 3 'HACIA FALTA' 4 'UNA
MODA'
0 'NO CONTESTA'

/ V20 1 'MUCHO RAZONADO' 2 'MUCHO NO RAZONADO' 3 'BASTANTE RAZONADO' 4 'BASTANTE NO RAZONADO' 5 'POCO RAZONADO' 6 'POCO NO RAZONADO' 7 'NADA RAZONADO' 8 'NADA NO RAZONADO' 0 'NO CONTESTA'

/ V21 1 'MUY SATISFATORIA RAZONADO' 2 'MUY SATISF NO RAZONADO' 3 'BASTANTE SATISF RAZONADO' 4 'BASTANTE SATISF NO RAZONADO' 5 'POCO SATISF RAZONADO' 6 'POCO SATISF NO RAZONADO' 7 'NADA SATISF RAZONADO' 8 'NADA SATISF NO RAZONADO' 0 'NO CONTESTA'

/ V22a 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V22b 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V22c 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V22d 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V23 1 'TODOS LOS PROF' 2 'LOS DIRECTIVOS DEL CENTRO' 3 'DETERMINADAS AREAS' 4 'TODO EL PERSONAL DEL CENTRO' 0 'NO CONTESTA'

/ V24 1 'MUY PREPARADO' 2 'BASTANTE PREPARADO' 3 'POCO PREPARADO' 4 'NADA PREPARADO' 0 'NO CONTESTA'

/ V25 1 'LA PRACTICA EN EL AULA' 2 'LA CONDUCTA DE LOS NIÑOS' 3 'DESINTERÉS' 4 'PREOCUPA MÁS ENSEÑAR QUE EDUC' 5 'CONDUCTA DEL PROF' 6 'OTRA' 7 'NO SABE' 0 'NO CONTESTA'

/ V26 1 'MUY PREPARADO' 2 'BASTANTE PREPARADO' 3 'POCO PREPARADO'

4 'NADA PREPARADO' 0 'NO CONTESTA'

/ V27 1 'MAYOR CONCIENCIACIÓN' 2 'DESINTERÉS' 3 'PORQUE ESTÁ LEGISLADO' 4 'FORMACIÓN INICIAL' 5 'TALANTE PERSONAL' 6 'OTRA' 7 'NO SABE' 0 'NO CONTESTA'

/ V28 1 'VETERANOS' 2 'EDAD INTERMEDIA' 3 'AMBOS' 4 'LOS JÓVENES' 5 'NINGUNA' 6 'TODOS' 7 'LOS INCLUIDOS EN DOS Y CUATRO' 8 'NO ES CUESTION DE EDAD' 0 'NO CONTESTA'

/ V29a 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V29b 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V29c 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V29d 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V29e 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V29f 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V30 1 'SIEMPRE' 2 'CON FRECUENCIA' 3 'A VECES' 4 'NUNCA' 0 'NO CONTESTA'

/ V31 1 'SIEMPRE' 2 'CON FRECUENCIA' 3 'A VECES' 4 'NUNCA' 0 'NO CONTESTA'

/ V32 1 'SIEMPRE' 2 'CON FRECUENCIA' 3 'A VECES' 4 'NUNCA' 0 'NO CONTESTA'

/ V33 1 'SIEMPRE' 2 'CON FRECUENCIA' 3 'A VECES' 4 'NUNCA' 0 'NO CONTESTA'

/ V34 1 'SIEMPRE' 2 'CON FRECUENCIA' 3 'A VECES' 4 'NUNCA' 0 'NO CONTESTA'

/ V35 1 'SIEMPRE' 2 'CON FRECUENCIA' 3 'A VECES' 4 'NUNCA' 0 'NO CONTESTA'

/ V36 1 'TOTAL ACUERDO' 2 'BASTANTE ACUERDO' 3 'ALGO ACUERDO' 4 'NO SABE' 5 'ALGO DESAC' 6 'BASTANTE DESAC' 7 'TOTAL DESAC' 0 'NO CONTESTA'

/ V37 1 'TOTAL ACUERDO' 2 'BASTANTE ACUERDO' 3 'ALGO ACUERDO' 4 'NO SABE' 5 'ALGO DESAC' 6 'BASTANTE DESAC' 7 'TOTAL DESAC' 0 'NO CONTESTA'

/ V38 1 'TOTAL ACUERDO' 2 'BASTANTE ACUERDO' 3 'ALGO ACUERDO' 4 'NO SABE' 5 'ALGO DESAC' 6 'BASTANTE DESAC' 7 'TOTAL DESAC' 0 'NO CONTESTA'

/ V39 1 'TOTAL ACUERDO' 2 'BASTANTE ACUERDO' 3 'ALGO ACUERDO' 4 'NO SABE' 5 'ALGO DESAC' 6 'BASTANTE DESAC' 7 'TOTAL DESAC' 0 'NO CONTESTA'

/ V40 1 'TOTAL ACUERDO' 2 'BASTANTE ACUERDO' 3 'ALGO ACUERDO' 4 'NO SABE' 5 'ALGO DESAC' 6 'BASTANTE DESAC' 7 'TOTAL DESAC' 0 'NO CONTESTA'

/ V41 1 'SI' 2 'NO' 0 'NO CONTESTA'

/ V42a 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V42b 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V42c 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V42d 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/V42e 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/V43a 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/V43b 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/V43c 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/V43d 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/V43e 1 'DE ACUERDO' 2 'NO ESTÁ DE ACUERDO' 0 'NO CONTESTA'

/ V44 1 'RELACIONES INTERPERSONALES' 2 'MÉTODOS Y EXPERIENCIAS
PARA EL AULA' 3 'CUANTO DICE RELACIÓN CON LA CONV' 4 'VALORES Y
ACTITUDES' 5 'OTRO' 6 'NO SABE' 0 'NO CONTESTA'

/ V45 1 'RELACIONES INTERPERSONALES' 2 'MÉTODOS Y EXPERIENCIAS
PARA EL AULA' 3 'CUANTO DICE RELACIÓN CON LA CONV' 4 'VALORES Y
ACTITUDES' 5 'OTRO' 6 'NO SABE' 0 'NO CONTESTA'

/ V46 1 'RESPUESTA CORRECTA' 2 'RESPUESTA NO CORRECTA' 3 'NO
SABE'
0 'NO CONTESTA'

/ V47 1 'TENERIFE' 2 'LA PALMA' 3 'GOMERA' 4 'HIERRO' 5 'GRAN
CANARIA'
6 'FUERTEVENTURA' 7 'LANZAROTE' 8 'SIN ESPECIFICAR ISLA-ALUMNO' /.

FREQUENCIES var=v1 v47 /hbar.

CROSSTABS TABLES = V3 BY V41 /OPTIONS=18 /STATISTIC=ALL.

CORRELATION VAR = V2 WITH V26.

SAVE OUTFILE = 'c:\copia\p1.SYS'.

LIST ALL / CASES=5.

6.5.- Tratamiento estadístico. El programa SPSS.

El programa informático SPSS ((Statistical Package for Social Sciences) es un paquete estadístico que dispone de un conjunto de subprogramas diseñados para atender la mayor parte de las necesidades estadísticas que suelen plantearse en la ejecución de las investigaciones y estudios de tipo empírico en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, por lo que es uno de los programas más empleados en esos ámbitos.

El presente estudio empírico ha pedido al programa estadístico SPSS tres grupos de datos:

1.- Los datos correspondientes a *las tablas de frecuencias* de todas las variables, desde la V1 hasta la V47. A este grupo de datos se denominó FREQ.LIS, o listado de frecuencias.

2. Los resultados de *cruzar dos variables*. En este grupo entraron los siguientes subgrupos:

a) Los datos de las variables 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 47 se relacionaron, una a una, con los de las otras variables, o sea, con los datos de las variables 14, 15, 16 (desde A hasta H), 17, 18, 19, 20, 21, 22 (A, B, C y D), 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 (desde A hasta F), 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

(desde A hasta E), 43 (desde A hasta E), 44, 45 y 46. Es decir, que se pusieron en relación los datos personales, académicos y profesionales, con los resultados de conocimientos, opiniones, actitudes y procedimientos. Este grupo de datos se denominaron, sucesivamente, CROS1-1.LIS, hasta CROS1-47.LIS. Realizados los análisis de datos, resultaron irrelevantes las correlaciones CROS1-11.LIS y CROS1-12.LIS, cuyos datos obran en el ANEXO I.

b) En un segundo subgrupo entraron dos casos particulares, dadas las expectativas que teníamos sobre sus resultados. Se trataba de conseguir el resultado de cruzar, por un lado, los datos de la variable 21 (valoración de la preparación personal para educar a los niños en la convivencia), con los datos de las variables 19, 20, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 (desde A hasta E), 43 (desde A hasta E), 44, 45 y 46. Por otro lado queríamos tener también el resultado de relacionar los datos de la variable 28 (generación de maestros considerada como mejor preparada), con los datos de las variables 41, 42 (desde A hasta E) y 43 (desde A hasta E). Estos dos subgrupos fueron denominados CROS2.LIS y CROS3.LIS, respectivamente. Analizados los datos resultantes, comprobamos que no respondieron a las expectativas iniciales los agrupados con la etiqueta CROS3.LIS por lo que no se comentan aquí, aunque quedan reflejados en el ANEXO.

3. Los resultados de algunos *cruces triples de variables* que queríamos obtener

a - Relacionando los datos de las variables 2 y 3 con los de las variables 24, 25, 26, 27, 28 y 29. A este grupo le llamamos CROS4.LIS.

b - Relacionando los datos de las variables 14 y 15 con los de las variables 9, 10, 13, 16 (desde A hasta H), 17, 19, 20, 21, 22 (A, B, C y D), 23, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 (desde A hasta E), 43 (desde A hasta E), 44, 45, 46 y 47. Los resultados de este grupo se pueden localizar en el ANEXO I con el nombre de CROSS.LIS.

c - Relacionando los datos de las variables 1 y 9 con los de las variables 19, 20 y 21. Estos llevan la etiqueta de CROS6.LIS.

d - Relacionamos, finalmente, los datos de las variables 2 y 9 con los de las variables 19, 20 y 21, pero no ofrecieron resultados significativos, por lo que nos ahorramos el trabajo de comentarlos aquí, pero quedan disponibles para cualquier consulta en el ANEXO, agrupados con el nombre de CROS7.LIS.

En los *tres capítulos* que siguen ofrecemos los datos obtenidos: en el Capítulo VII, los correspondientes a las tablas de frecuencias especificados en el apartado **1**; en el Capítulo VIII, de la correlación doble de variables, definidos en el apartado **2**; y en el Capítulo IX, presentamos los datos de las correlaciones triples de variables especificadas en el apartado **3**.

Finalmente, en el Capítulo X hacemos un comentario general a los resultados.

CAPÍTULO VII:

ANÁLISIS DE LOS DATOS (1) : LAS TABLAS DE FRECUENCIA.

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LOS DATOS (I): LAS TABLAS DE FRECUENCIAS.

7.0.- Introducción.

Como hemos referido en el anterior capítulo, el estudio experimental realizado aportó una gran cantidad de datos que vamos a ofrecer por bloques. El primero de dichos bloques se incluye en el presente capítulo y corresponde al análisis de los datos de las tablas de frecuencias.

Presentamos este conjunto de datos desde el primer momento por dos razones: a) entendemos que favorece la comprensión del panorama de la *educación para la convivencia* en Canarias si ofrecemos una visión general de la información acerca de los datos personales, administrativos y del centro de los encuestados, además de un primer acercamiento global a sus opiniones acerca del tema de estudio, y b) porque estos fueron los primeros datos obtenidos del procesamiento estadístico de manera que, a partir de la información que ya teníamos en las manos, completamos las demandas al programa con lo que entendimos que eran sugerentes correlaciones entre variables.

Esperamos que la sencilla división de los datos en cuatro apartados, los que se refieren a la descripción personal (epígrafe 6.1.1), administrativa (epígrafe 6.1.2) y del centro de los encuestados (epígrafe 6.1.3), por un lado, y los que recogen sus opiniones (epígrafe 6.1.4), por otro, sean suficiente apoyo a una fácil comprensión de un cúmulo tan amplio de datos como los que agrupamos en este bloque. La última de las variables (V47: lugar de trabajo del encuestado) no entró de forma explícita en el cuestionario, sino que fue adquiriendo relieve a medida que nos remitían dichos cuestionarios

ya cumplimentados. Los datos de esta última variable (en la que no entran los maestros - alumnos) los hemos situado al final, en un epígrafe distinto (6.1.5).

7.1.- Información obtenida en el programa "tablas de frecuencias".

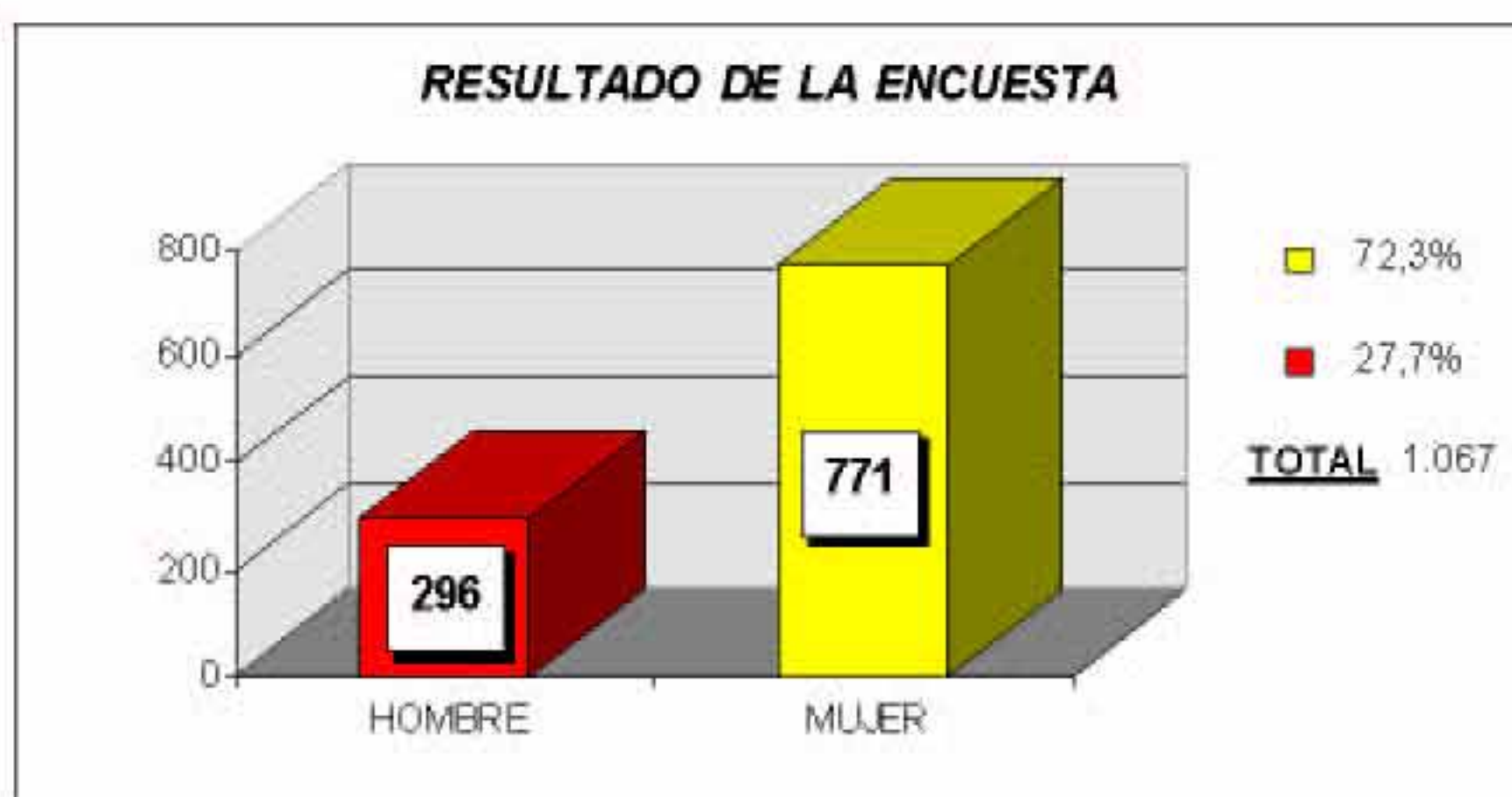
De la información obtenida en el programa "Tablas de Frecuencias" del paquete estadístico SPSS, nos parece de interés repasar, siquiera sea someramente, cada una de las cuarenta y siete variables en las que se convirtieron las treinta y cinco preguntas del cuestionario. Intentamos así obtener una visión global sobre las respuestas a cada pregunta, antes de cruzar los resultados de aquellas que ofrezcan, a nuestro parecer, un mayor interés.

Sólo en algunos casos en que la información aportada lo requiere, según hemos entendido, contrastamos esa información con la obtenida en otros cruces de variables.

Como queda dicho, las preguntas del cuestionario eran treinta y cinco, mientras que las variables resultaron cuarenta y siete, lo que quiere decir que algunas de ellas fueron desdobladas con el objeto de obtener más y mejor información. Aunque las razones de esta decisión fueron explicadas en el capítulo anterior, en cada caso, de nuevo, volveremos a indicar los motivos de dicha ampliación.

7.1.1.- Datos personales de los encuestados.

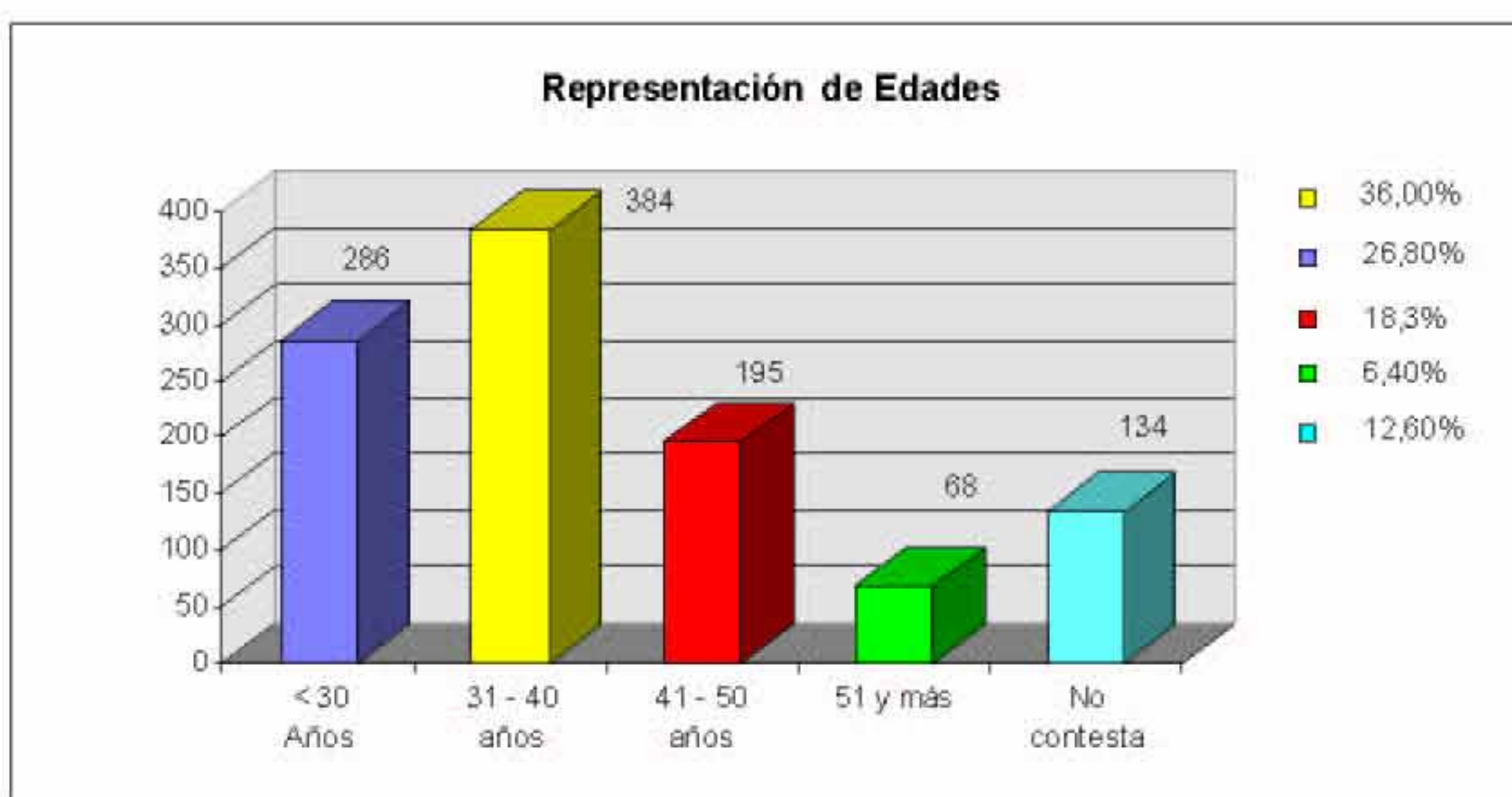
VI : Sexo. Como en muchísimas investigaciones, también en ésta la variable 'sexo' pretende encontrar si, por esta causa, existen diferencias en la información, motivación, implicación y práctica educativa de las materias transversales y, en concreto, de la educación para la convivencia como "eje transversal" que, según entendemos, aglutina a todos los temas transversales. La muestra encuestada presenta los siguientes datos:



Teniendo en cuenta que el cuestionario se pasó al azar entre el profesorado de muy diversos colegios, tanto públicos como privados, la frecuencia de la variable 'sexo' a favor de la mujer indica hasta qué punto la mujer está haciéndose cargo de la enseñanza escolar. Quisimos comprobar este extremo situados ya en el curso 1995 - 1996. Según el Informe de Centros tanto públicos como privados de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife, elaborado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, del total del profesorado de Educación Infantil, Primaria y 2ª Etapa,

las mujeres ocupan el 74.3 % de los puestos, mientras que los varones son el 25.7 % restante ¹.

V2 : Edad. También la variable 'edad' podría ser significativa en esta clase de investigaciones: queremos saber si ella tiene algo que ver con los objetivos de nuestro estudio. La edad de los maestros/as de las islas se distribuye así:

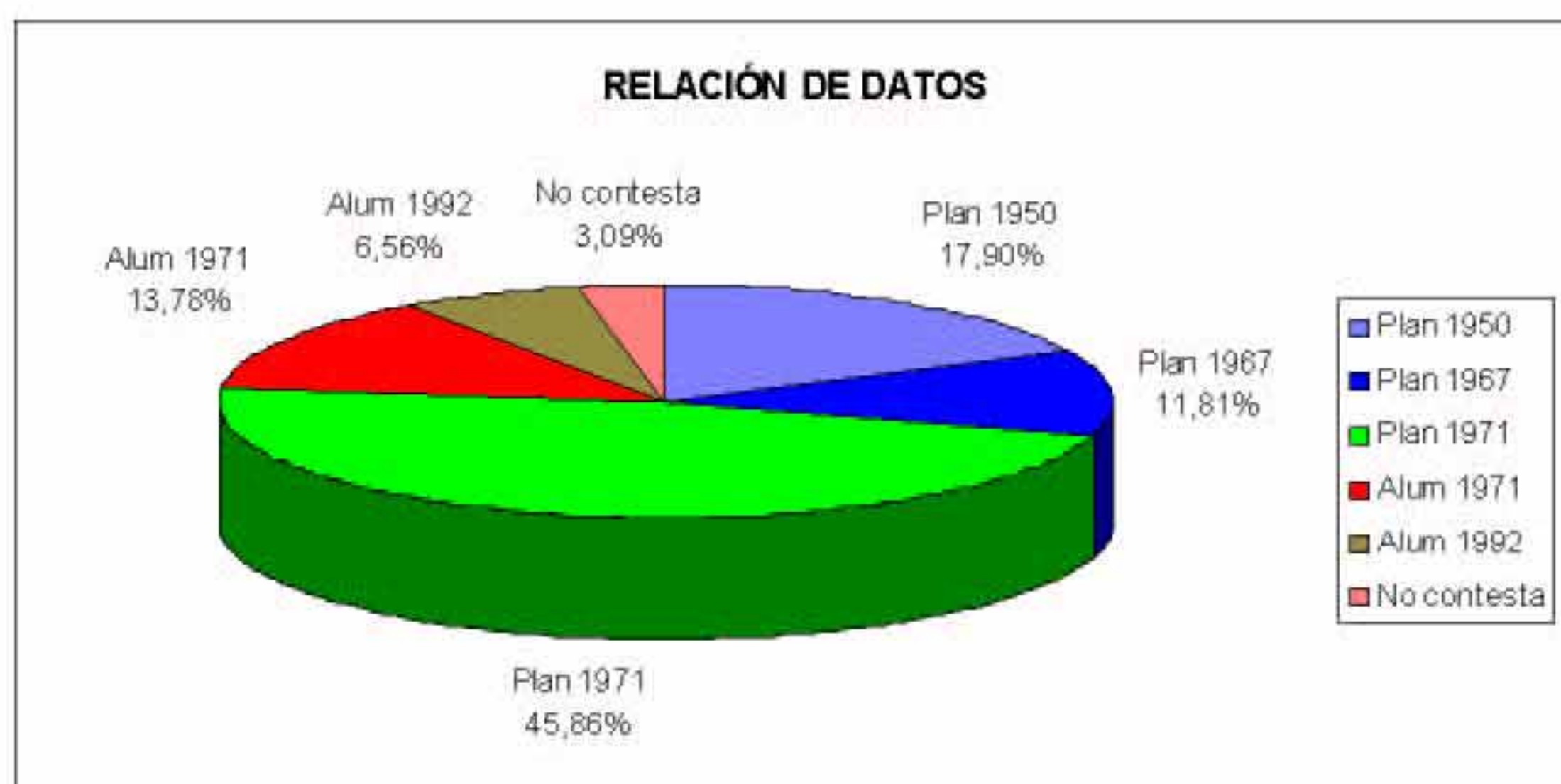


De acuerdo con estos resultados, el profesorado canario es realmente joven: los menores de cuarenta años son mayoría. Es de esperar que este hecho se refleje en aquellas variables que miden implicación, gusto y ejecución de la tarea que es objeto del presente estudio, ya que suponemos en los más jóvenes una mayor preocupación por la incidencia de esta problemática en los centros educativos, y el compromiso de la escuela con la

¹ Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: *Informe de Centros. Curso 1995-1996.*

sociedad. Lo comprobaremos en el cruce de estas variables con las correspondientes a los aspectos antes indicados.

V3 : Plan de Magisterio. Cada Plan de Magisterio ha puesto los acentos en unos determinados aspectos educativos. La expresión "Temas Transversales", sus contenidos y su tratamiento escolar son novedades planteadas en la Reforma en curso. Por eso será interesante la información que nos pueda aportar esta variable acerca de la formación permanente - en el caso de los maestros que estudiaron en planes de estudio anteriores al 92 -, y de la formación inicial de aquellos que realizaron sus estudios en el actual. Esta variable arroja los siguientes datos:

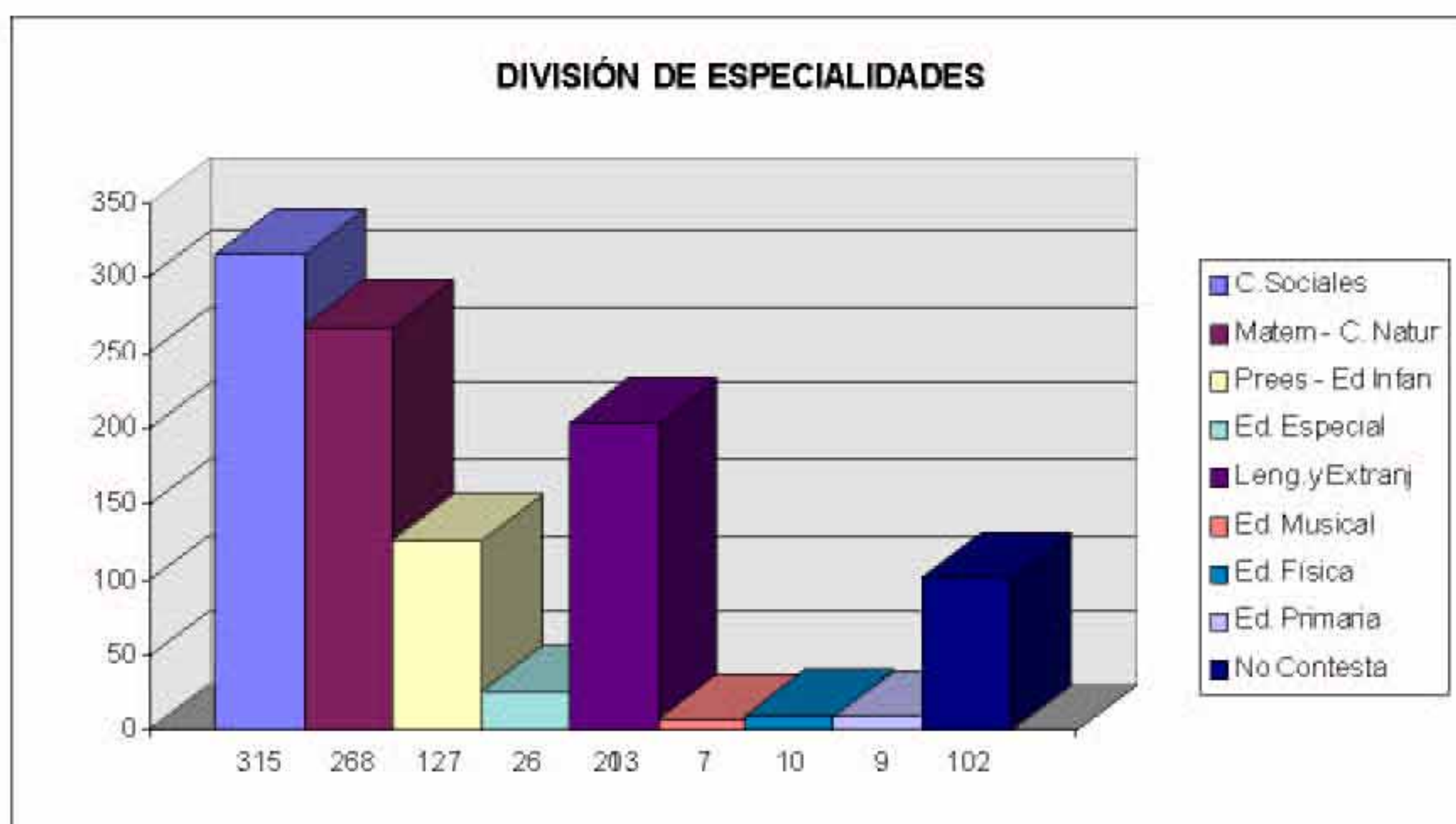


Como era de esperar, de acuerdo con la variable 'edad', la mayoría de los maestros se formaron en el Plan 71. La proximidad en los contenidos de los últimos Planes, y la juventud son factores que, teóricamente, se ayudan en la adaptación a la novedad que, en la Reforma Educativa, suponen los temas transversales y, concretamente, la educación para la convivencia. Como

dijimos en la V2, comprobaremos este supuesto al cruzar estas variables sobre datos personales con las que miden la práctica educativa.

Una curiosidad: el porcentaje de los maestros del Plan del 50 que aún trabajan en la enseñanza es superior a los del plan 67, lo que es debido al escaso tiempo que éste último estuvo en vigor: desde 1967 a 1970.

V4 : Especialidad. Queremos saber si la división en especialidades ofrece alguna diferencia significativa de cara a los objetivos de nuestro estudio. Los datos que se extrajeron son los siguientes:



La mayoría de los encuestados estudiaron en su formación inicial, las tres especialidades que correspondían a la enseñanza obligatoria según la Ley General de Educación de 1970: Ciencias Sociales, Matemáticas - Ciencias Naturales, y Lengua - Lengua Extranjera. Quedan bastante atrás los

especialistas en Preescolar - Educación Infantil, como etapa legislada pero no obligatoria.

El corto porcentaje de los especialistas en Educación Especial se debe a que han tenido que formarse por su cuenta, pues hasta el plan de formación de maestros de 1992 no existió la especialidad de "Educación Especial".

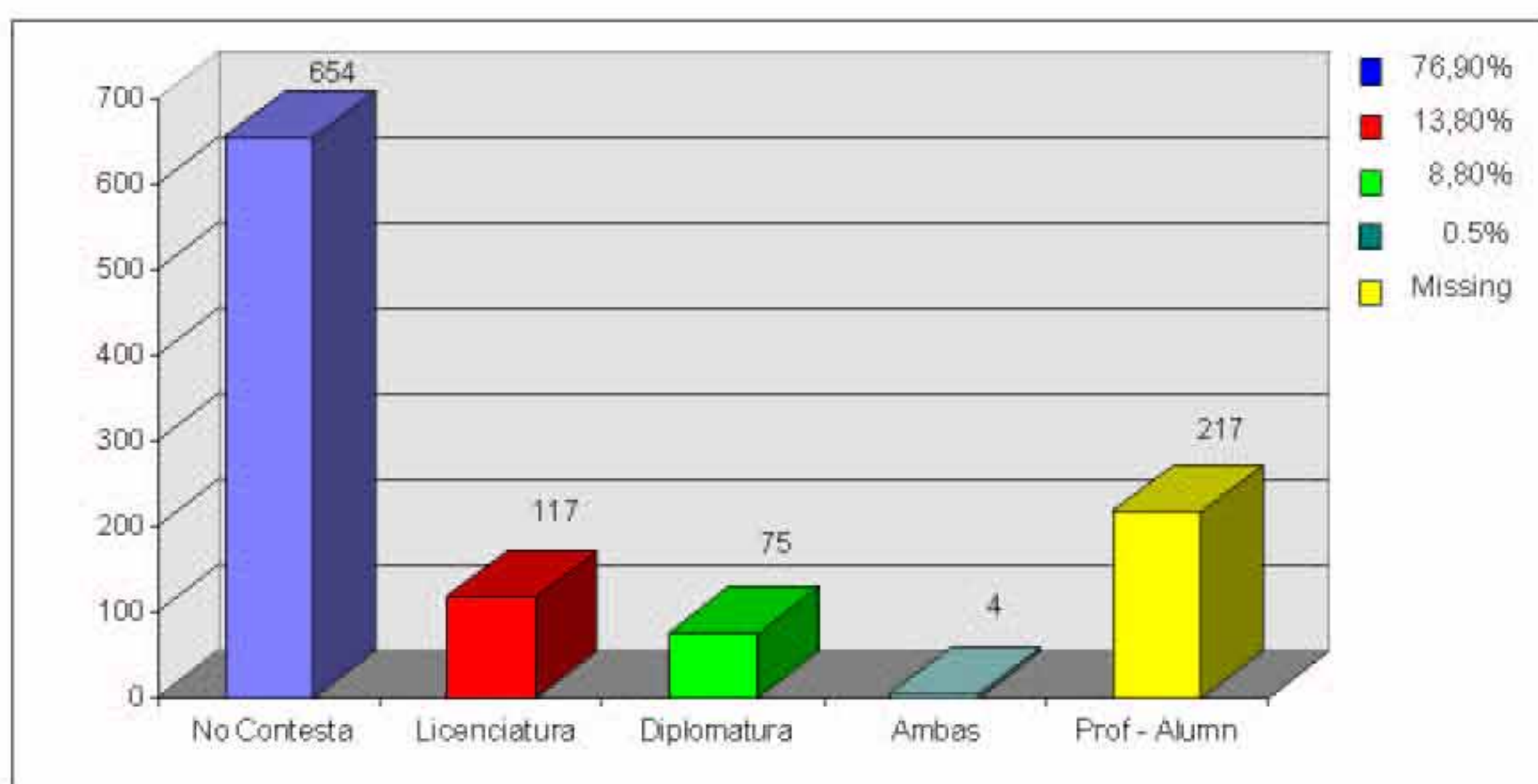
Las demás especialidades corresponden a los nuevos planes de estudios de acuerdo con la Reforma de 1992; de ahí que el estudio realizado haya alcanzado a tan pocos.

7.1.2.- Situación administrativa de los encuestados.

Desde la siguiente variable (V5), hasta la V15 hay que tener en cuenta que, en la población encuestada, no se está contando a los profesores - alumnos ya que se considera que a ellos no les afectan estas variables, la mayoría de las cuales miden la situación laboral. De ahí que los valores 'missing' de todas estas variables sean tan altos. Por ejemplo: en V6, de los 233 que no contestan (21.8 % del total de la población encuestada), hay que descontar los 217 profesores - alumnos. Este efecto se anula en la columna de 'Porcentajes válidos' (Ver Anexo "Tablas de Frecuencias").

V5 : Otros Estudios. Esta variable pretende encontrar el índice de incidencia en el propósito de este estudio no sólo del esfuerzo suplementario - y todo lo que ello conlleva - que para un maestro supone hacer otra carrera, sea superior o media, sino de la formación adicional obtenida en esos estudios.

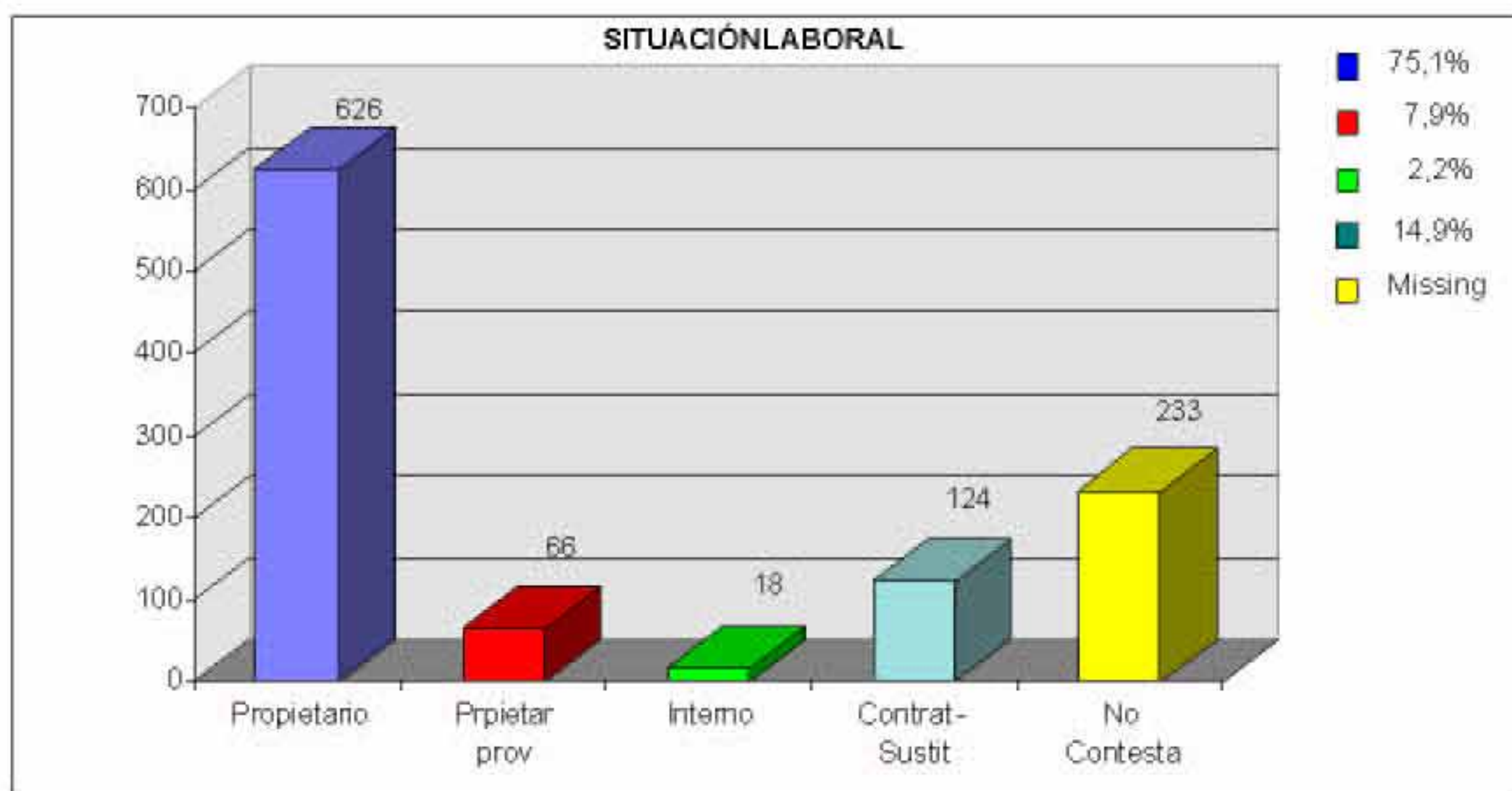
Sus respuestas aportan la siguiente información:



Lo primero que hay que observar en estos datos es que los que no contestan no se consideran aquí valores 'missing', sino un valor real, pues se supone que son aquellos maestros y maestras que tienen sólo la carrera de Magisterio. Sin embargo, consideramos valores 'missing' el grupo de los 217 profesores - alumnos encuestados a los que no se les pasó esta pregunta.

Por lo demás, resulta interesante ese 23 % - porcentaje acumulado entre licenciatura, diplomatura y ambas - de los que no se han conformado con su título de maestro, y han ido más allá en su formación.

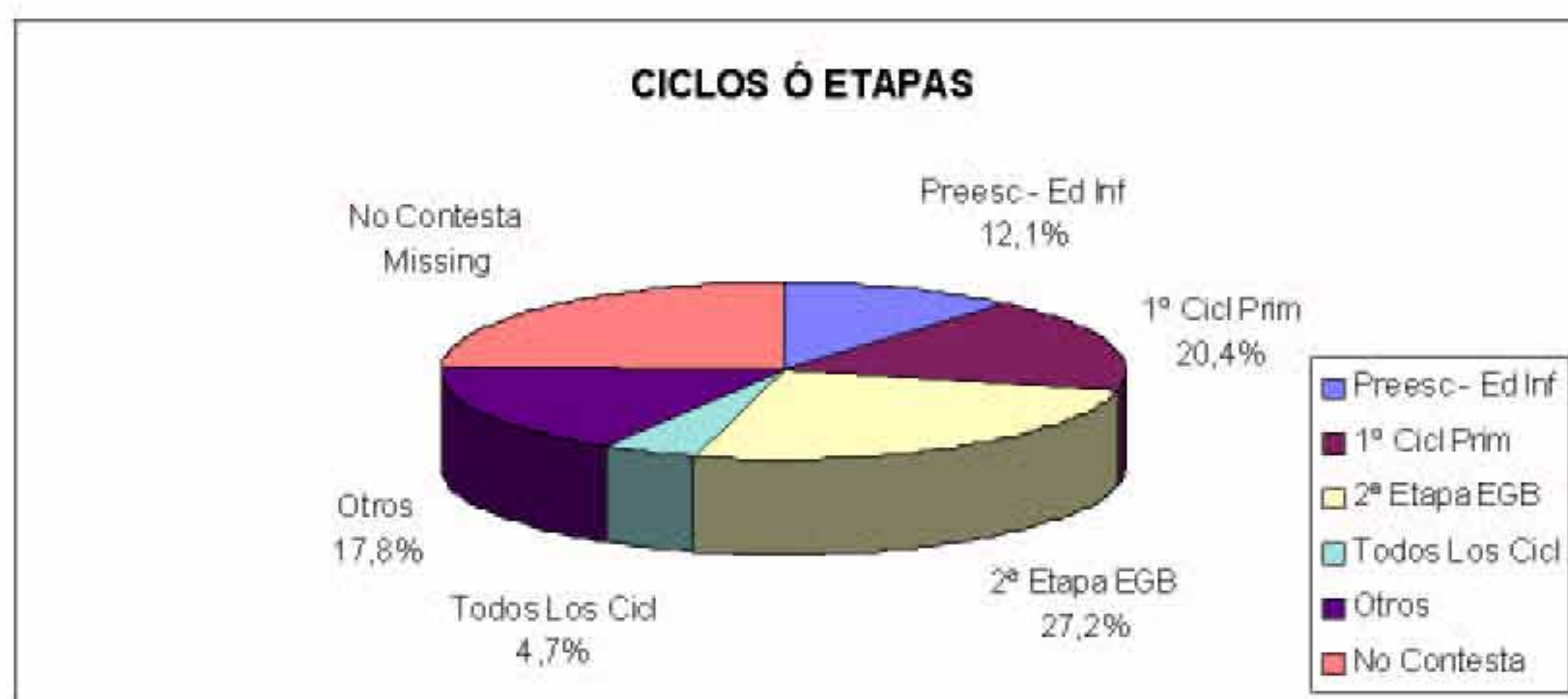
V6 : Situación administrativa. La situación laboral, ¿modifica las actitudes del maestro/a para lo que pretende conocer la investigación que nos ocupa? Esta variable quiere saber de esa situación laboral de los maestros de las islas, y los ha situado así:



V7 : Ciclo o Etapa en que trabaja. En los momentos en que se pasó el cuestionario la enseñanza escolar estaba regulada en base a la Ley General de Educación de 1970 en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica con sus dos etapas. Pero el cambio hacia la nueva ordenación educativa estaba poniéndose en marcha en sus primeros niveles de Educación Infantil y Educación Primaria. Aunque quedaban cursos de la primera etapa de E.G.B., la segunda etapa funcionaba de forma completa.

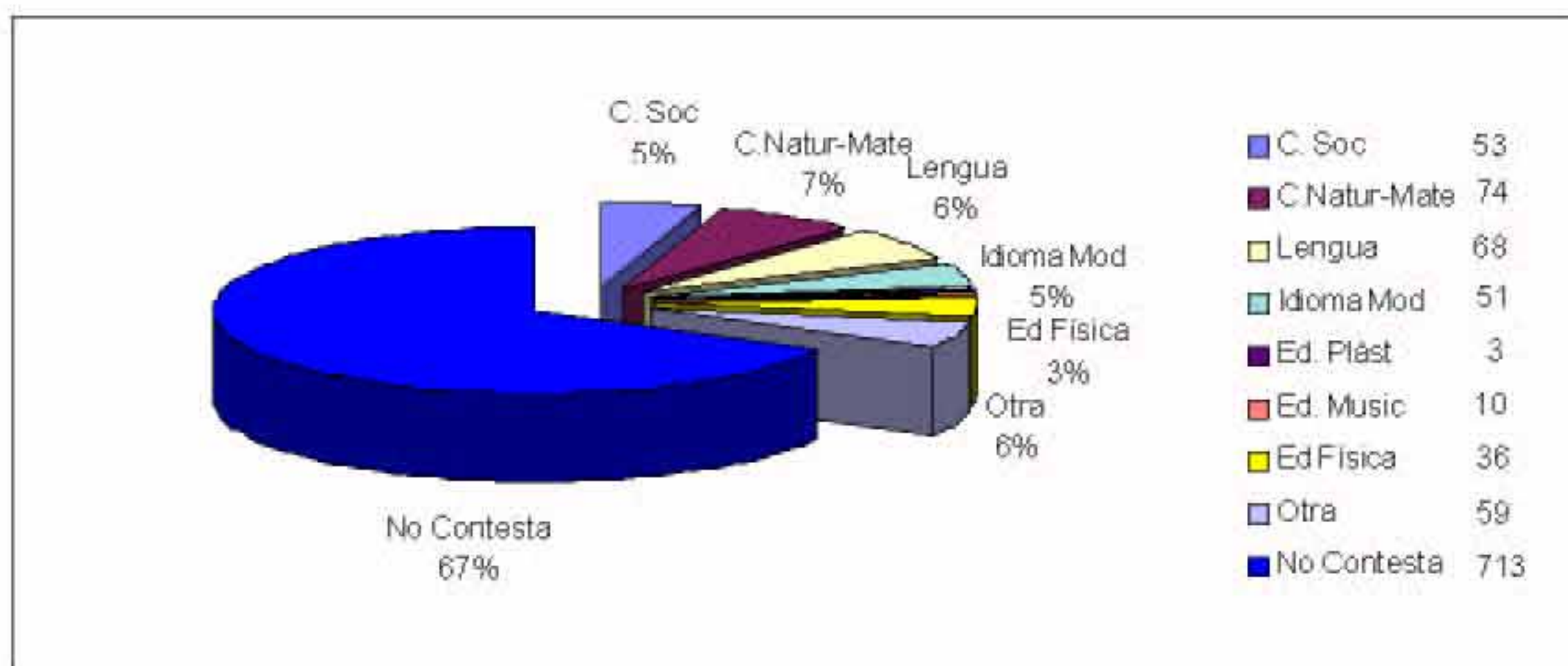
Nos interesaba conocer si es cierto que en los cursos superiores los maestros se van haciendo cada vez más 'especialistas', docentes, transmisores de conocimientos, y se interesan menos por la globalidad educativa. Por eso nos interesamos por el ciclo o etapa en que trabajan, para luego cruzar estos datos con los que nos interesan.

Los resultados del estudio situaron a los maestros/as isleños como sigue:



La nueva situación creada a partir de la implantación de la LOGSE, pone claramente a la mayoría trabajando con Infantil - Primaria (50.2 % de porcentaje acumulado); mientras que los que van quedando en 2ª Etapa de EGB son aún el 27.2 % . Tenemos, pues, dos grupos claramente definidos que pueden aportarnos la información que buscamos.

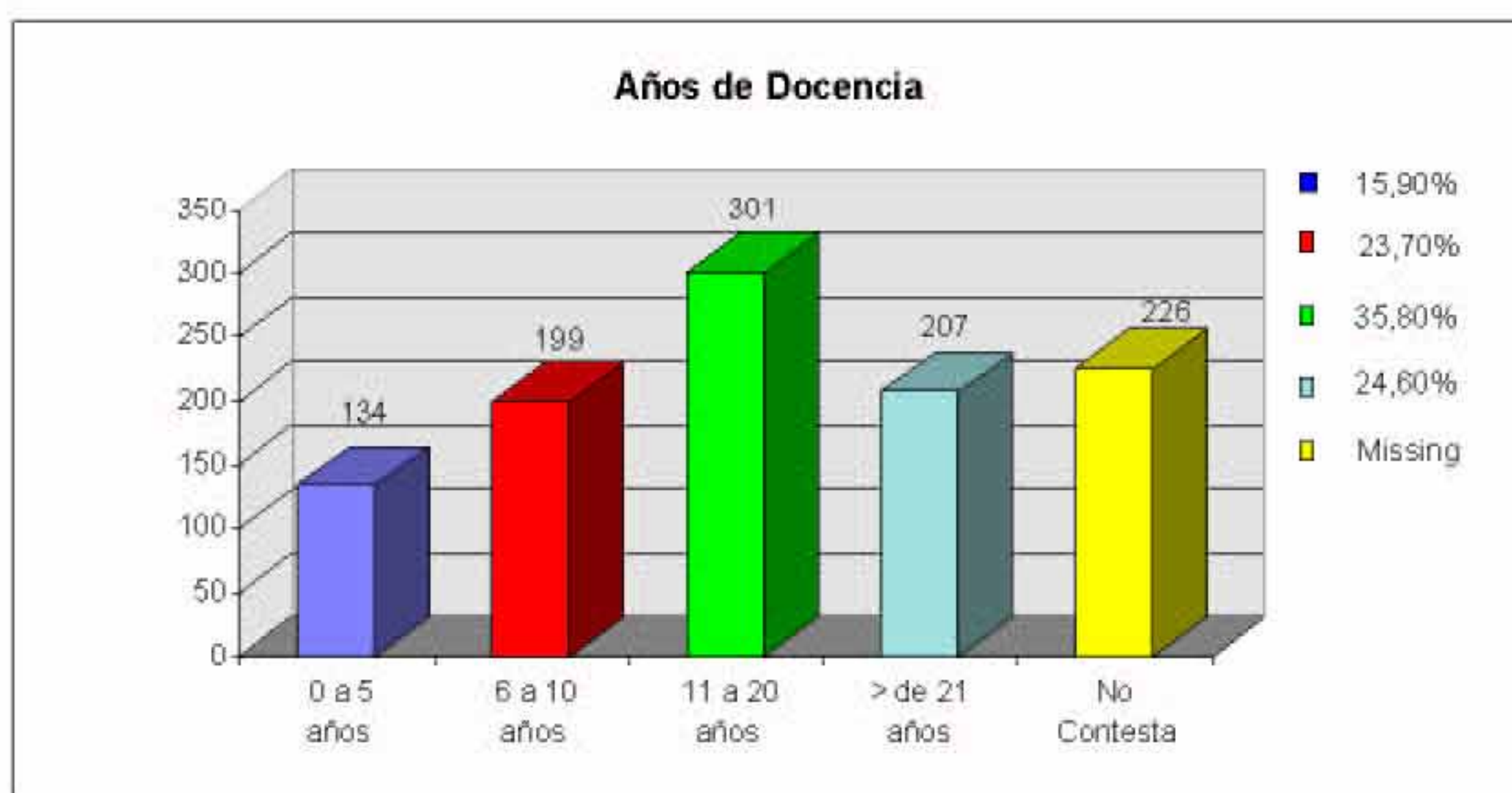
V8 : Area que imparte en 2ª Etapa. Como en la anterior variable, situamos a los maestros/as por áreas de conocimiento para conocer si esta situación docente influye en los objetivos de nuestro estudio. En esta variable aparecen los siguientes datos:



Una vez más hay que hacer una precisión al alto número de los que no contestan. Entre ellos hay que contar a los 217 profesores - alumnos a los que no se les pasó esta pregunta y, además, a los profesores en activo que ejercen en Preescolar - Educación Infantil y en Primaria que, según la variable anterior, son 426. Dicho esto, el número real de los que no contestan sería de 70, que puede deberse a que no tienen especialidad.

La relación entre la especialidad del profesor por una parte, y por otra la opinión que tiene acerca de educar para la convivencia (V16), su implicación en la tarea (V17), las actividades que realiza en la práctica diaria (V30-35) y las expectativas frente ese quehacer educativo (V36-40), se estudiará cuando crucemos esta variable con cada una de las que acabamos de citar.

V9 : Años de docencia. Con esta pregunta queremos conocer si el paso del tiempo en el ejercicio de la docencia tiene alguna influencia, positiva o negativa, en la preocupación por el tema de nuestra investigación. Los datos que arrojan los cuestionarios acerca de los años de docencia del profesorado en activo son los que siguen:

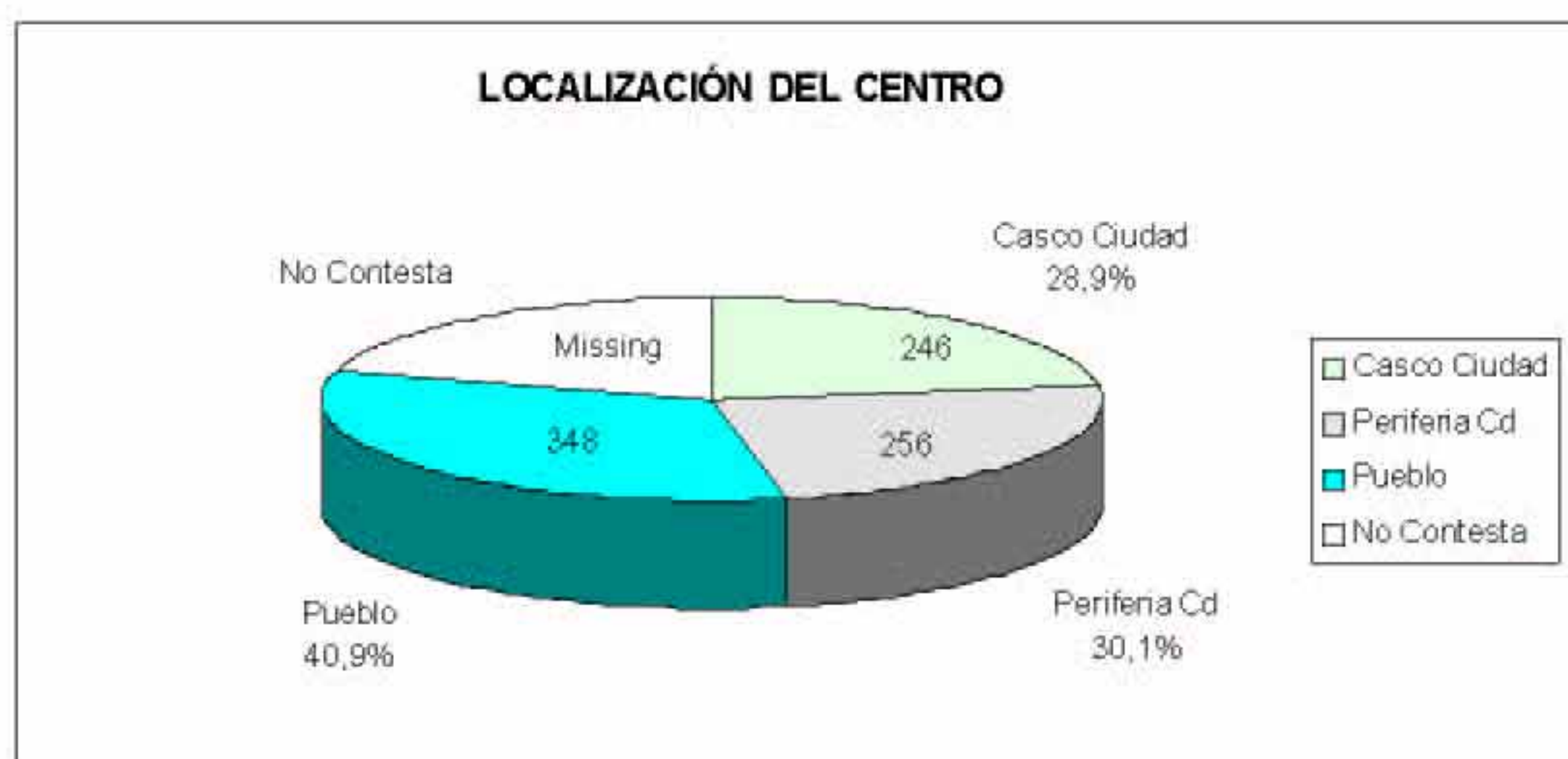


De acuerdo con estos datos, los maestros en ejercicio se distribuyen de acuerdo a una curva cuyo tramo final está claramente más levantado que el tramo inicial. De este dato se desprende que son muy pocos, (columna de los 'porcentajes válidos', en Anexo "Tablas de Frecuencias") los que en los últimos años consiguen trabajo. Nada menos que el 60.4 % (35.8 + 24.6 del tercer y cuarto rango) ocupan las plazas existentes desde hace más de once años. Si a ellos les añadimos el 23.7 % del rango 'de 6 a 10 años', las posibilidades de los que salen cada año del Centro Superior de Educación son muy pocas.

Y también parece entenderse de estos datos que la llegada a las aulas de las nuevas ideas, procedimientos y técnicas dependerá de las oportunidades que les ofrezca la Administración, y de la voluntad de reciclaje que desarrollen los maestros.

7.1.3.- Descripción del centro de trabajo del encuestado.

V10 : Localización del Centro. Los temas transversales responden a una demanda social, según expone el MEC. Esta demanda, ¿se presenta de forma diversa en las distintas zonas geográficas en las que se localizan los centros? Para conseguir esta información queríamos previamente situar al profesorado en dichas zonas. Y estos son los datos:



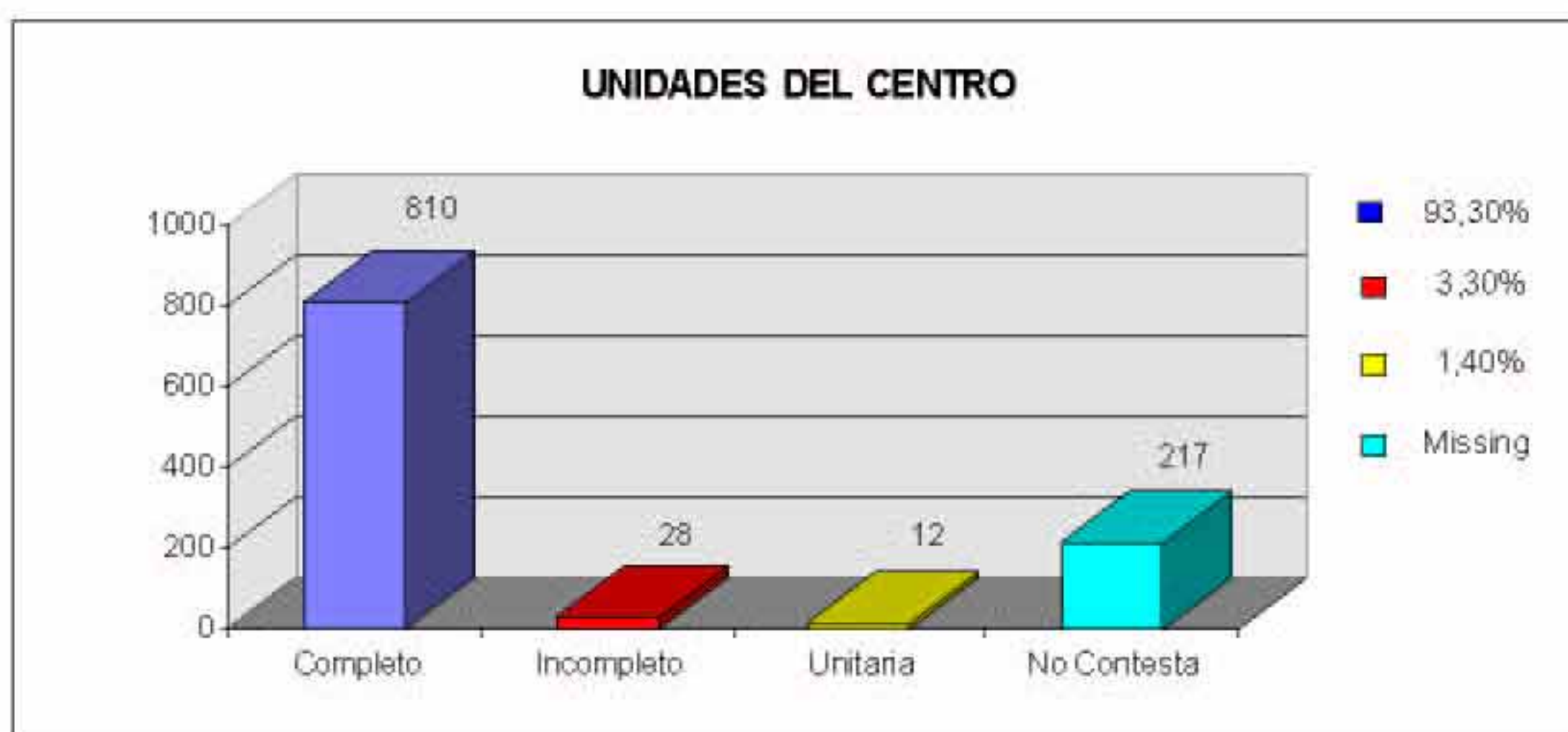
Los valores 'missing' coinciden con los profesores - alumnos: 217 que, como es obvio, no responden a esta variable.

Casi el sesenta por ciento de los Centros encuestados son de ciudad o su periferia, mientras que el resto está en los pueblos de las islas: este porcentaje refleja la distribución real de las aulas educativas en esta Comunidad Autónoma. El cruce de ésta y la siguiente variable, con las V14 a V46 es el que nos dirá si hay relación entre nuestro tema y la ubicación de los Centros.

V11 : Zona del Centro. Esta pregunta intenta precisar aún más la variable anterior: así distinguimos las zonas rurales donde, supuestamente, los problemas son distintos, de los centros situados en núcleos muy poblados y, por tanto, con una problemática social diferente. La distribución por zonas de los maestros/as encuestados es:

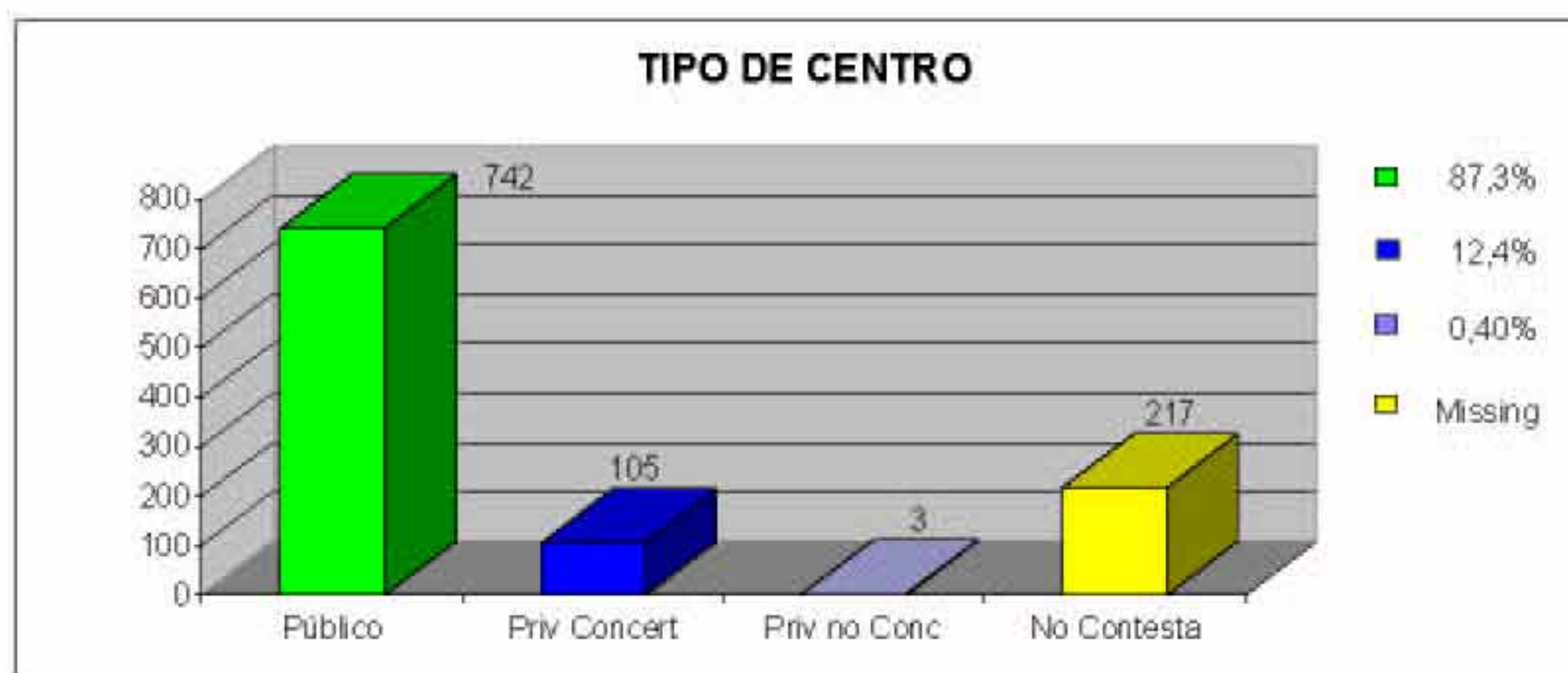


V12 : Unidades del Centro. Los datos de esta variable que, de alguna forma tiene relación con las dos anteriores, son estos:



Creemos que ésta es, aproximadamente, la situación de la escuela en la Comunidad Autónoma. La tendencia a desaparecer la escuela unitaria, así como el centro incompleto, es evidente. También lo es su contrario: la tendencia a que todos los centros sean completos. Interesa saber si este dato dice algo significativo respecto a los objetivos de nuestro estudio.

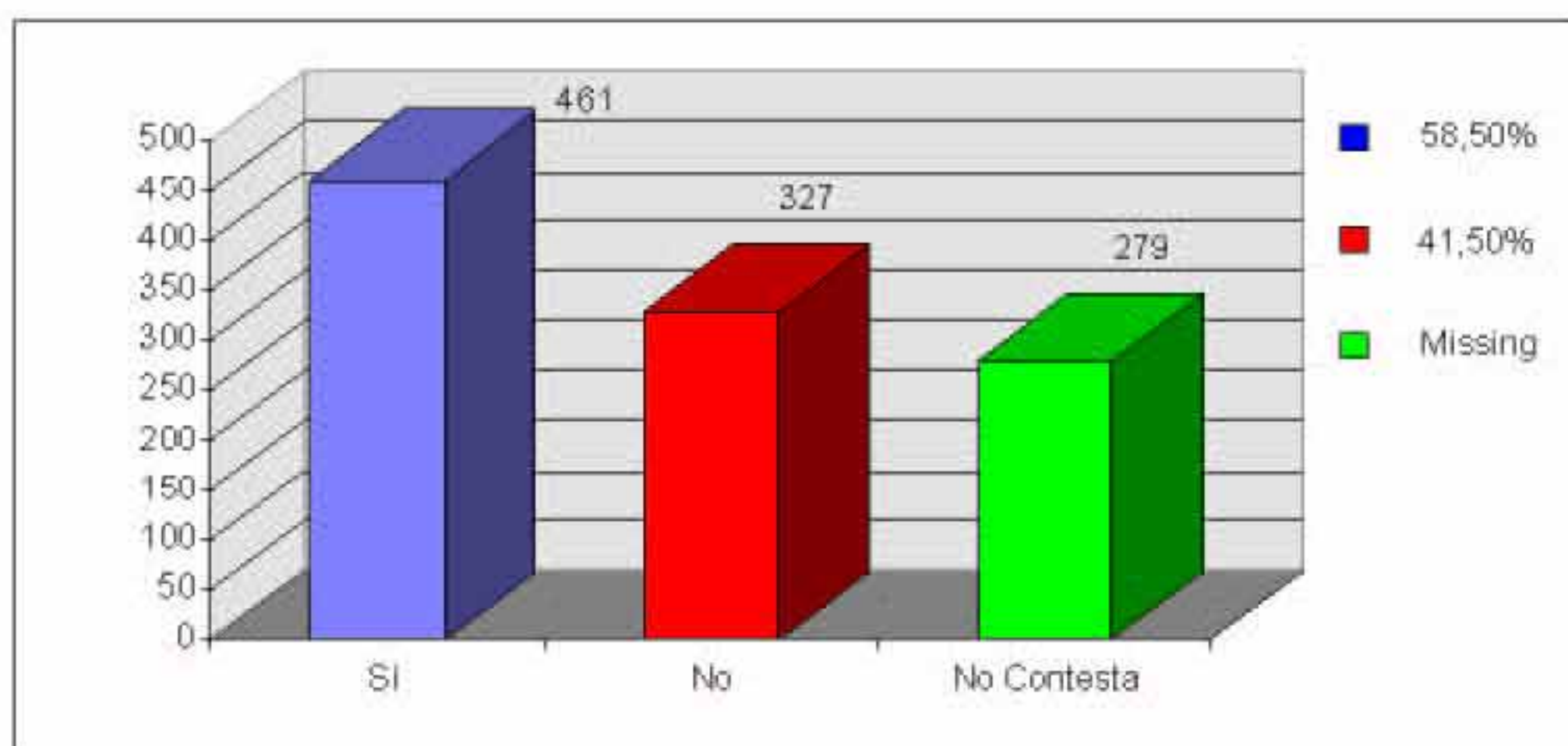
V13 : Tipo de Centro. Queremos saber si el hecho de que el Centro educativo sea público o privado influye - y en su caso, qué tipo de influencia - en la educación para la convivencia. Esta variable distribuye a la muestra encuestada de la siguiente manera:



V14 : ¿En línea de renovación pedagógica? La relación entre los temas transversales - por supuesto, también del "eje transversal" que aquí nos ocupa - con la renovación pedagógica es evidente. Entendemos por renovación pedagógica a la actualización sistemática y continuada de los conocimientos, actitudes, habilidades y conductas asociadas al campo de la enseñanza. El término 'renovación' se refiere más a un perfeccionamiento, desde una formación permanente, que a las adquisiciones alcanzadas en la formación inicial. En este sentido sería sinónimo de 'formación permanente' al considerar la renovación pedagógica como la "actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial" con el fin de actualizar la actividad docente ².

Preguntamos, pues, a los maestros si están en este estilo de actuación educativa. Y dijeron:

² Imbernón, Francisco (1989): *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Laia, Barcelona.



La valoración que los maestros en activo tienen de su propio quehacer, en el sentido de la renovación pedagógica, fundamental para el tema de nuestra tesis, es relativamente alto; pero, como apuntamos en nuestra hipótesis de partida, es dudoso que tal apreciación sea realista. Habrá que contrastar esta autovaloración con la respuesta a otras variables del cuestionario que miden la implicación del profesorado y las actividades en línea de renovación.

V15 : Actividades de renovación pedagógica. Aquí está la primera de esas variables de las que hablábamos en el párrafo anterior. Tratamos de precisar si las respuestas a la anterior pregunta eran válidas a partir de las propias actividades de renovación pedagógica que se realizan en el Centro donde se trabaja. Lo que encontramos fue:



En las respuestas concretas a esta pregunta se citan: cursos de programación, elaboración conjunta del P.C.C. o del P.E.C, cursillos, jornadas, charlas, aulas - taller, cursos de perfeccionamiento, etc., actividades que aquí consideramos 'no correctas', porque al señalarlas sin ningún tipo de aclaración, entendemos que se trata de cualquiera de las muchas actividades que hay que realizar en el colegio a lo largo de un curso.

Sin embargo, como dijimos arriba, la expresión "renovación pedagógica" hace referencia al trabajo educativo sistemático y continuo desde grupos estables, o con grupos flexibles, con los que se pueda trabajar interdisciplinariamente; a la integración de los padres en la enseñanza, o a la implicación en las escuelas de padres,... o a esas mismas actividades que señalan los encuestados si se hacen como actualización planificada de la labor docente, de modo que la transversalidad, por ejemplo, no sólo se introduzca en los Proyectos de Centro, o de etapa, o de aula, sino se le haga un seguimiento y se evalúe su tratamiento. Sólo desde ese esquema de trabajo se puede llevar a cabo la educación para la convivencia, tarea que, según hemos defendido, aglutina a todos los posibles temas transversales.

Aunque recordemos ahora que los verdaderos valores 'missing', desechables, son los 217 profesores - alumnos a quienes no se hizo esta pregunta, quedan aún 453 maestros que no contestan. Cuando se les preguntó si su Centro realiza actividades que le sitúen en una línea de renovación pedagógica, sólo quedaron sin responder 82; pero a la hora de decir de qué actividades se trata, la mayoría no contesta, un 14.6 % responde con actividades correctas y no correctas, y sólo otro 14.6 % aporta respuestas correctas.

Según creemos, de todos estos datos se puede deducir que el profesorado en activo, en general, no dispone del marco adecuado para el tratamiento correcto de los temas transversales y, en concreto, de la educación para la convivencia. Ni la formación inicial ni la formación permanente se lo ha proporcionado, lo que confirma nuestra hipótesis.

7.2.- Información sobre las opiniones de los encuestados.

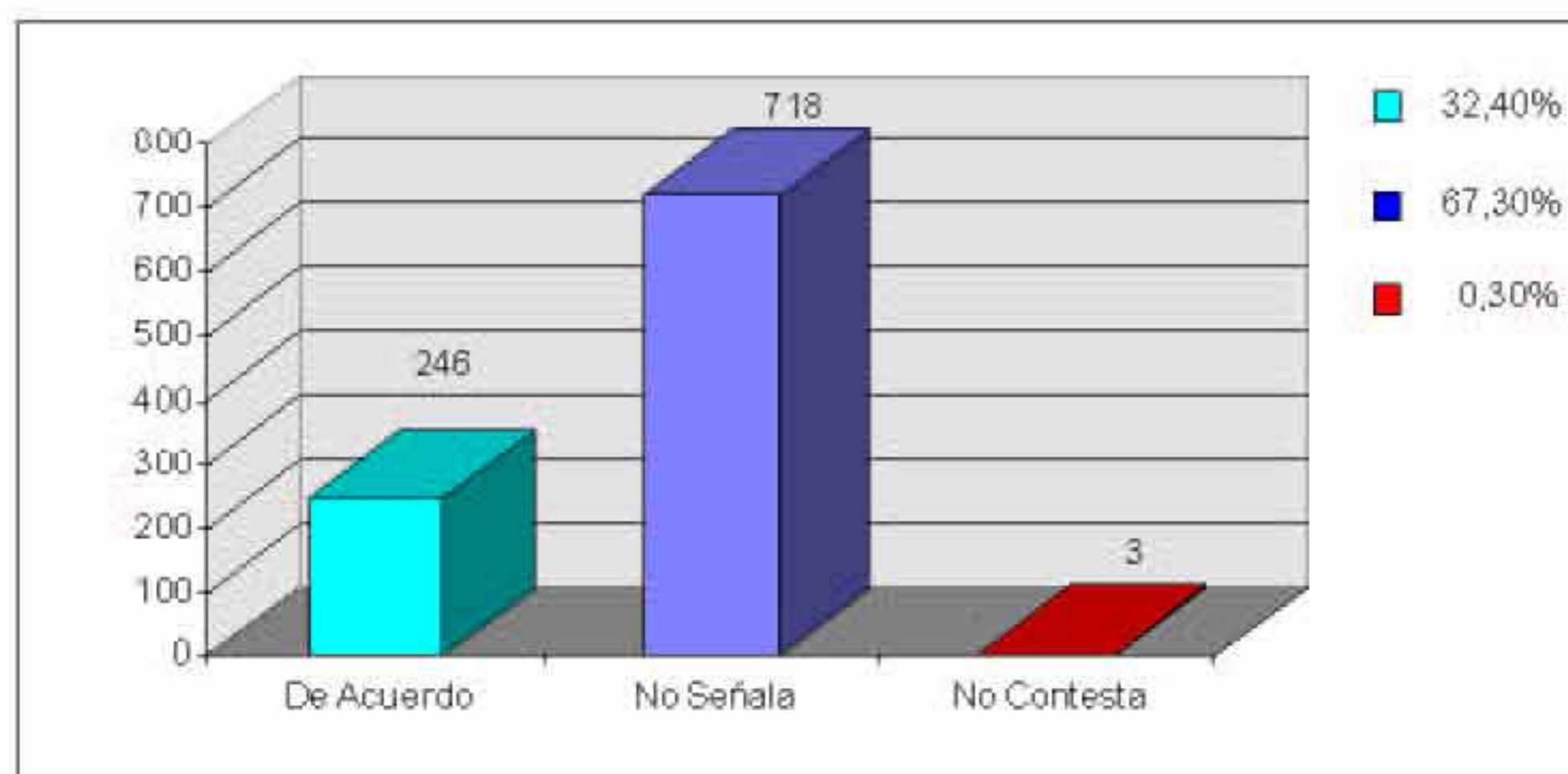
7.2.1.- Concepto de educación para la convivencia.

En las proposiciones V16a hasta V16f se presentan las 'definiciones' de Educación para la Convivencia de las diferentes teorías explicativas del aprendizaje de la conducta social. Cada una de ellas alude a una forma de educar para convivir y cada una de ellas lo haría de una forma, al menos teóricamente, distinta. En la práctica, algunas de esas perspectivas no son contradictorias sino que, por el contrario, se complementan en sus objetivos y/o procedimientos.

Desde la reflexión en cada una de ellas pueden deducirse los contenidos conceptuales, los procedimientos que utilizan para transmitir lo que enseñan, y las actitudes, hábitos o comportamientos que pretenden educar; en definitiva, qué valores se están promoviendo. Resulta interesante poner nombre común a cuantos conceptos, procedimientos y actitudes están detrás de las palabras con las que cada teoría se define. Todas nos mostrarían sus aspectos positivos, y su lado menos agraciado. Y entonces es cuando se notan las diferencias entre unas y otras.

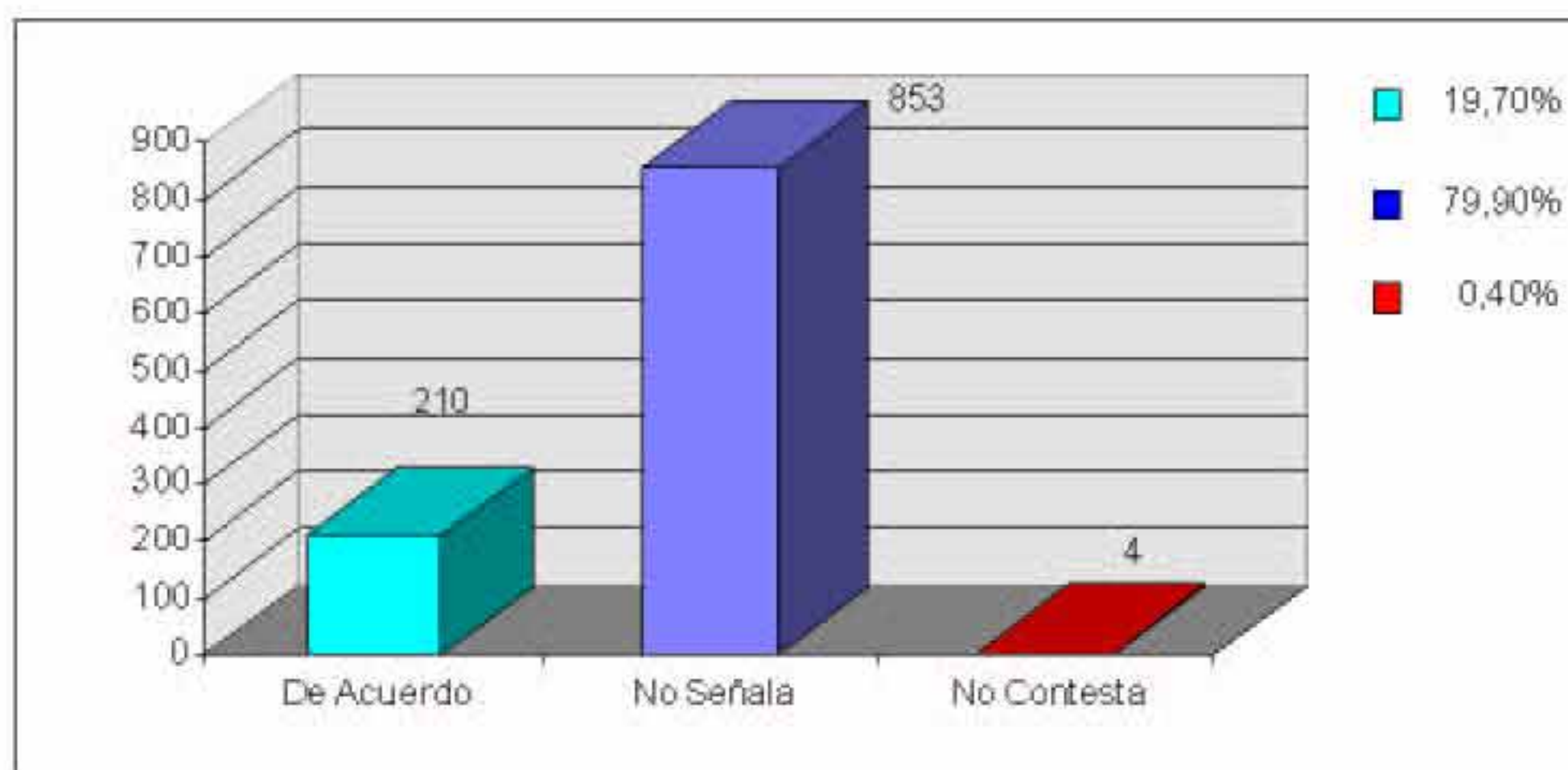
Antes de continuar, hacemos dos anotaciones a esta variable. La primera es que decidimos diversificar las ocho opciones que propone en otras tantas variables, sin alterar la numeración de las demás, designándolas como V16a, V16b ..., con el fin de poder cruzar las variables de edad, plan de estudios, tipo de centro, etc., con las distintas concepciones sobre educación para la convivencia. La segunda anotación se refiere a la clasificación que dimos a las respuestas: "De acuerdo" versus "No señala". Pensamos que no señalar una definición no supone, en todos los casos, un rechazo total, sino, más bien, una preferencia.

V16a : Teoría Conductista. "Seleccionar y reforzar en los niños y niñas aquellas conductas que sean socialmente deseables, en su propio beneficio y en el de la sociedad".



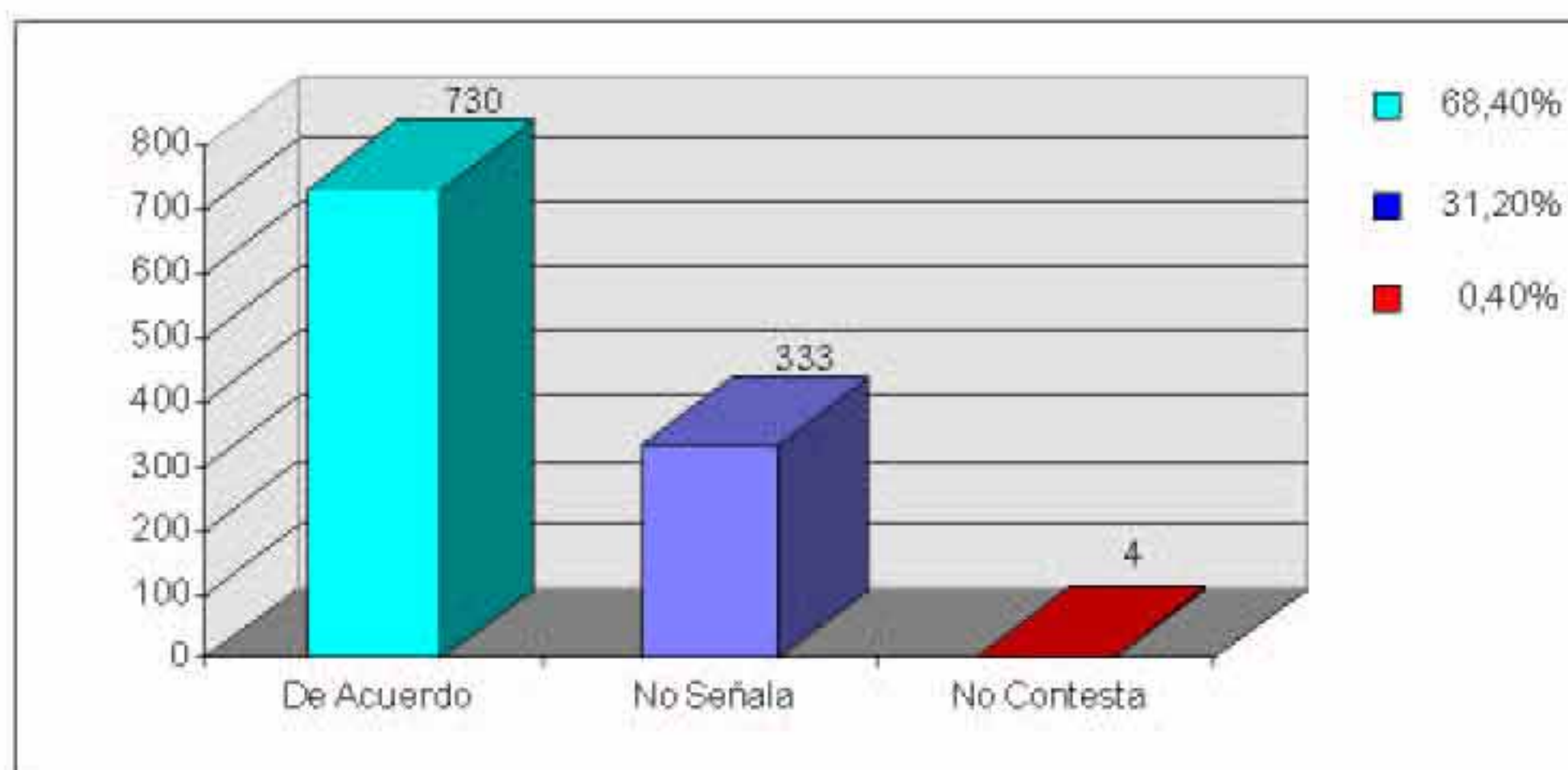
El 32.4 % está de acuerdo en que educar para la convivencia consista en "seleccionar y reforzar las conductas socialmente deseables". El porcentaje es alto, aunque sólo sea la mitad de los que no señalan esta definición como preferible. Los resultados señalan unas maneras en las que el discurso educativo es descendente: ¿quién selecciona "las conductas socialmente deseables" ?

V16b : Teoría psicoanalítica. "Ayudar al niño a asumir las normas sociales, de tal manera que el autocontrol de su conducta reemplace a los controles externos".



Aquí ya está más claro que "ayudar a asumir las normas sociales" no está considerado por la mayoría (79.9 %) como la tarea de educar para la convivencia: el educando no participa en la generación de la norma; sólo se le pide que la asuma, y a la escuela se le pide que le ayude en ese ejercicio de interiorización. Una tarea que sólo acepta el 19.8 %.

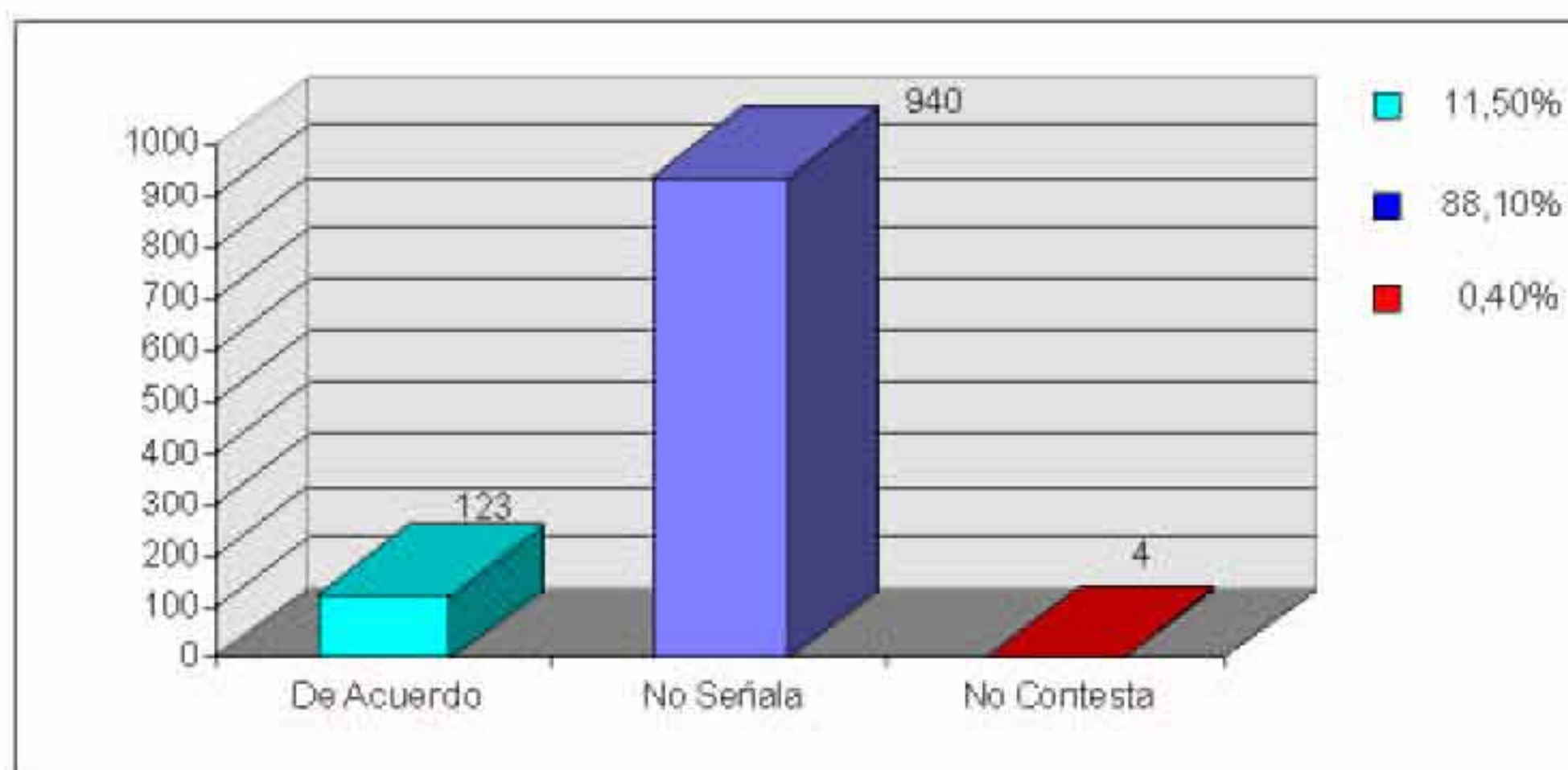
V16c: Teoría relativista. "Desarrollar en los niños la aceptación y la convivencia junto a todos los valores de las personas y de los grupos en una sociedad plural".



Esta definición de educar para la convivencia se presenta como una brillante solución, y parece que es lo que priva en el conjunto de los maestros en activo: está de acuerdo el 68.7 % y no la señala el 31.3 % , que supone también un porcentaje relevante.

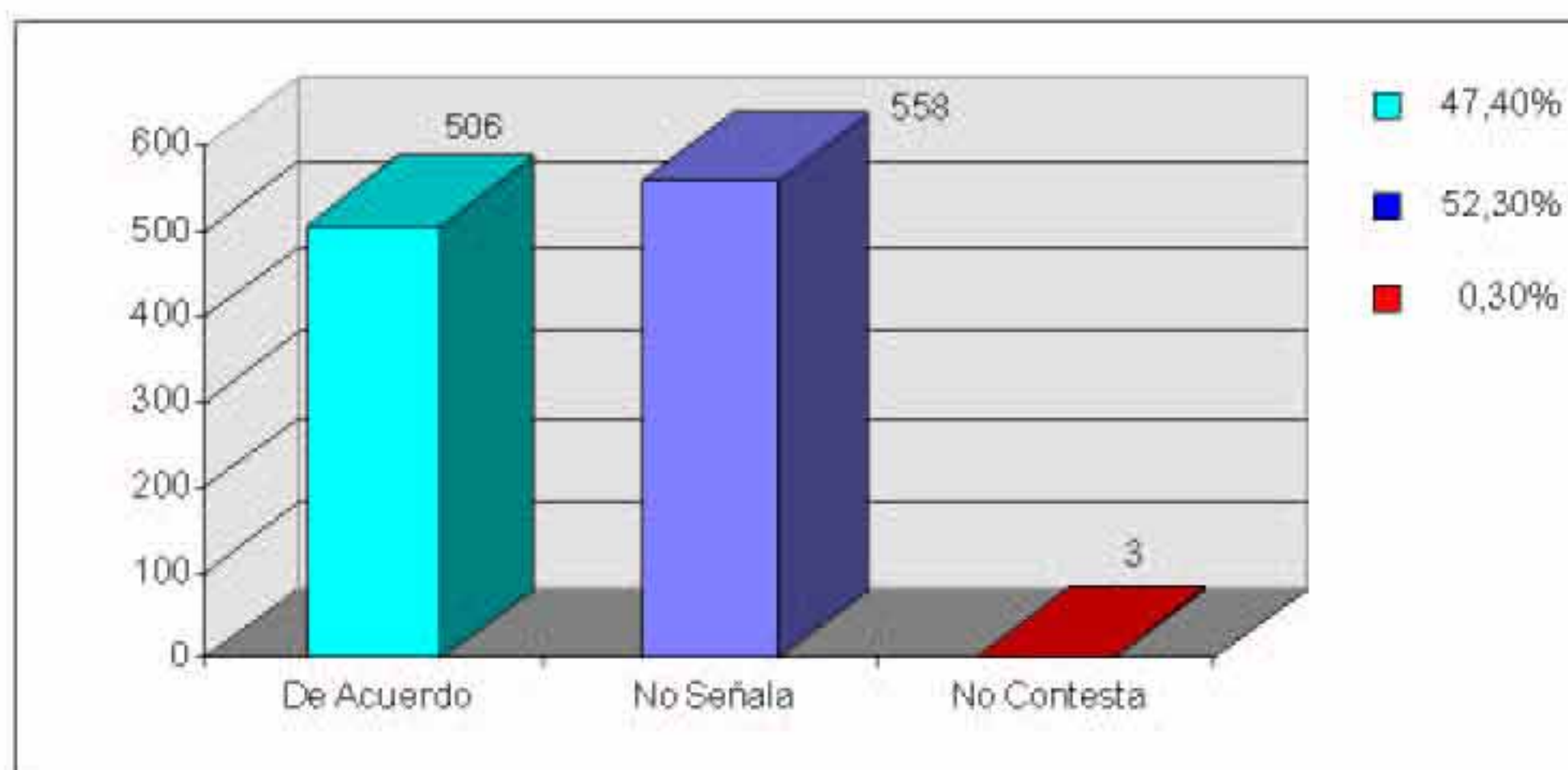
Es de notar que esta teoría tiene todos los inconvenientes que se le achacan al relativismo: esa imposible neutralidad huele más a suma de soledades que a convivencia; además se intuye en ella una dejación de la 'intervención en el aula', o de priorización de la tarea docente, entendida como transmisión de conocimientos, frente a la educativa. Será interesante cruzar estos datos con los de edad, plan de estudios, situación del centro, actividades de renovación pedagógica, etc.

V16d : Modelo tradicional. "Inculcar en los niños y en las niñas los valores auténticos y las respuestas sociales seguras desde modelos ejemplares".

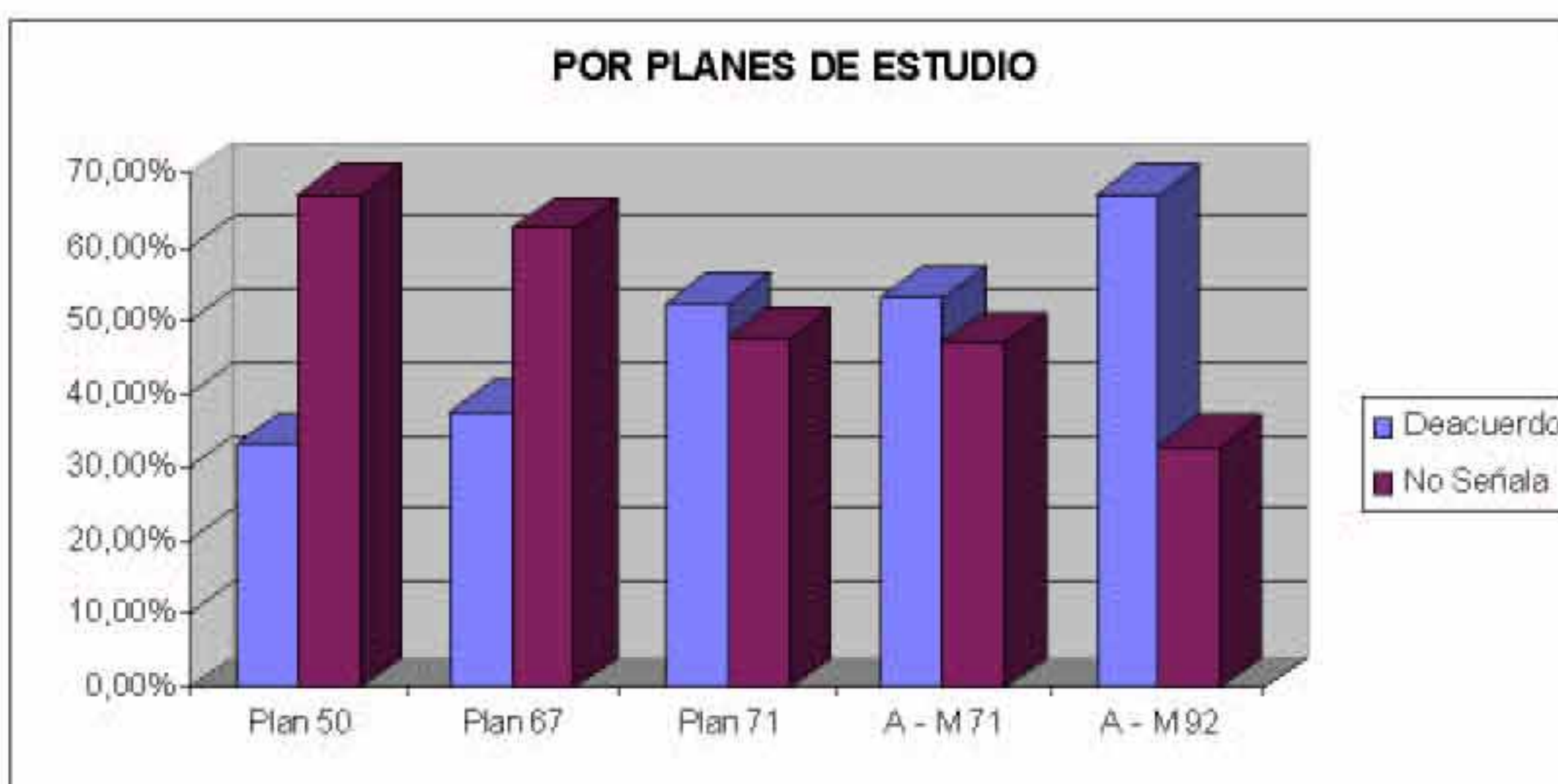


Aunque el 88 % no la señala (tal vez en esta teoría podemos decir sin temor a equivocarnos que no está de acuerdo), aún queda un 11.5 % que cree correcto "inculcar valores permanentes y respuestas socialmente seguras desde modelos ejemplares". También aquí nos parece interesante ubicar ese 11.5 % por edades y por planes de estudio, lo que veremos en el capítulo siguiente.

V16e : Perspectiva cognitivo - evolutiva (constructivista). "Provocar en los niños la elaboración de modos de comprender la vida social, a partir de sus experiencias personales y de interacción con los demás".

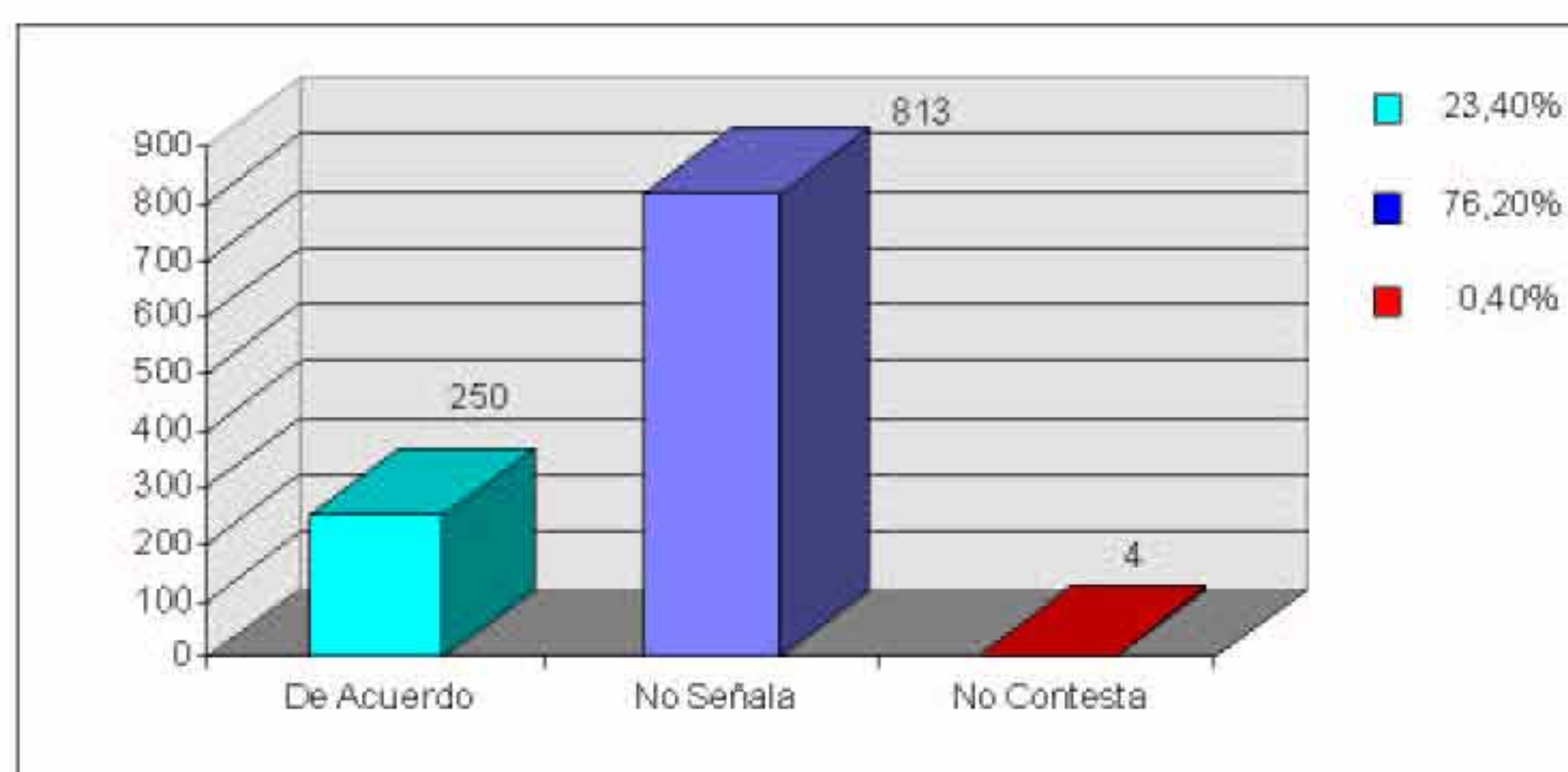


Siendo hoy el constructivismo un modelo educativo preferente (también en la educación para convivir) llama la atención que los encuestados estén divididos casi al cincuenta por ciento (47.6% que la señala, frente al 52.4 % que no). Vale la pena aclarar este confuso posicionamiento adelantando los resultados que obtuvimos al cruzar esta variable (V16e) con la correspondiente a los planes de estudio (V3). Los datos los ofrecemos en el siguiente cuadro:



No podemos dejar de señalar lo evidente que resulta el que a medida que se es más joven se está más de acuerdo con este modelo; y al contrario, a medida que los planes son más antiguos señalan menos el modelo. Esto es lo que produce aquel equilibrio general en la aceptación o rechazo del modelo que veíamos antes.

V16f : Clarificación de valores. "Enseñar a los niños a descubrir aquellos valores inherentes a las relaciones sociales, independientemente de las estructuras culturales o sociales".



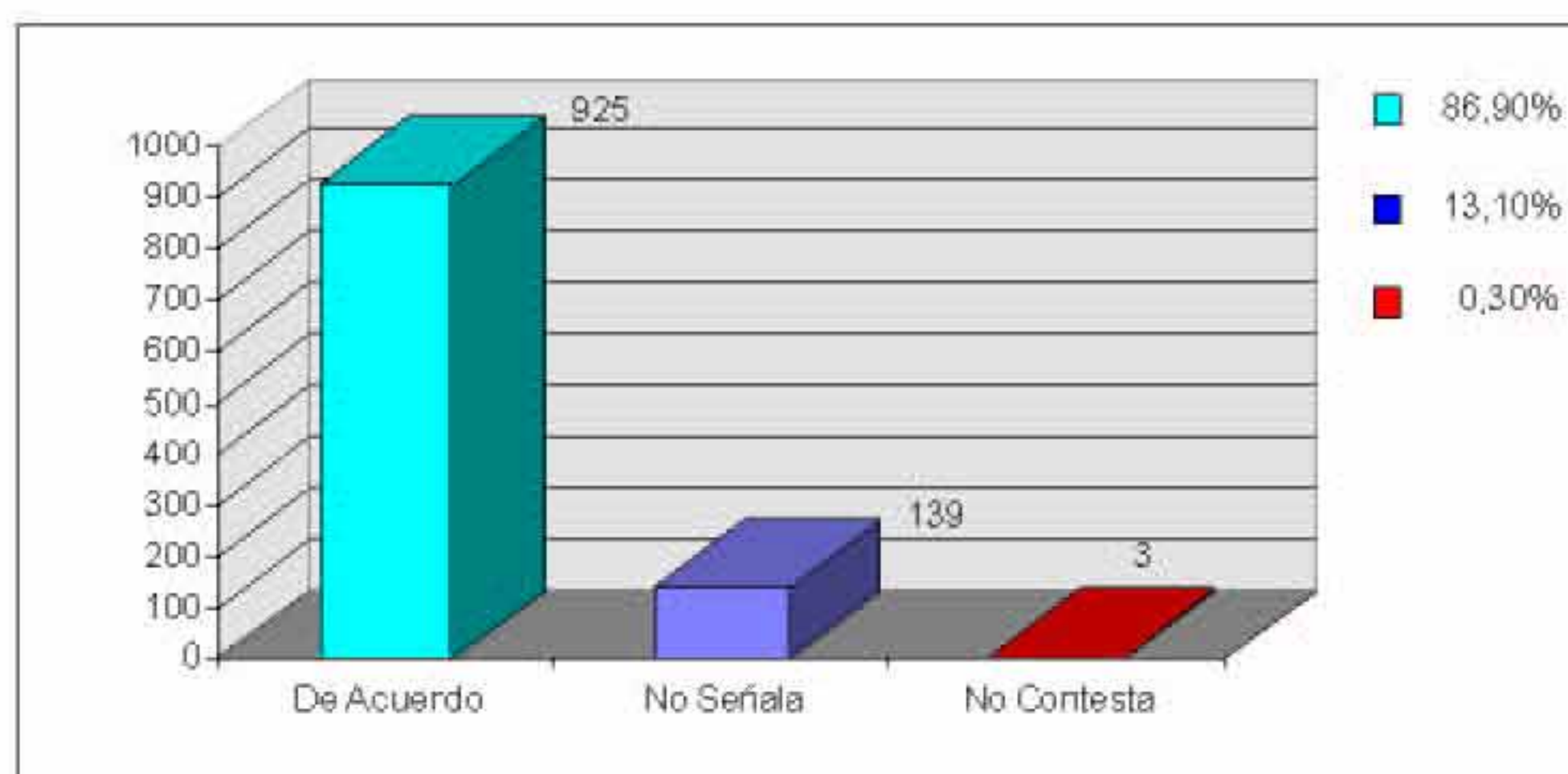
Como puede apreciarse en el cuadro, éste, que es un método de moda entre los teóricos de la educación moral y cívica, no goza del aprecio de los maestros. La clarificación de valores supone una corrección de la imposible neutralidad del relativismo ético (V16c), aunque está tan próximo a ese modelo que algunos dicen que sostiene posturas relativistas (Ventura Limosner, 1992; Goñi, 1992). ¿Por qué, entonces, los maestros que mayoritariamente estaban de acuerdo con la definición relativista, ahora se alejan tan abiertamente de la clarificación de valores?

Al cruzar estos resultados con los de la variable edad (Cros1-2.lis) resulta que los más jóvenes son quienes no señalan este método: 78.2 % de los que tienen menos de 30 años, y 78.5 % de los que tienen entre 31 y 40 años; porcentajes que descienden poco a medida que sube la edad (62.2 % de los que tienen más de 51 años). Esto parece significar que es opinión general el relativismo ético, es decir, se acepta que cada uno tenga los valores, actitudes y normas que desee siempre que se respeten los de los demás y se conviva con ellos. Pero no más: descubrir y consensuar los valores, actitudes y normas inherentes a las relaciones sociales no parece un objetivo de la práctica educativa, como si las mismas relaciones sociales fueran algo puramente cultural, coyuntural.

¿Qué tiene que ver esto con nuestra tema de estudio? Decíamos antes que esa imposible neutralidad del relativismo ético huele más a suma de soledades que a convivencia. Ahora podemos añadir que si las relaciones sociales se consideran algo transitorio, por ser una forma cultural, la convivencia no será cuestión de construir un estilo de vida a base de elementos, unos más permanentes y otros menos, aprendiendo a descubrir valores y a consensuarlos, todo ello como actitud activa, constructiva; sino que se habla de tolerancia que, aunque se haga protesta de lo contrario, suena a 'dejar hacer', a actitud pasiva³. Nosotros pensamos que convivir no equivale a tolerar, aunque la tolerancia es un elemento de la convivencia, pero sólo un elemento.

³ Ortega, Pedro y otros (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Nau Llibres, Valencia. (Pág. 36).

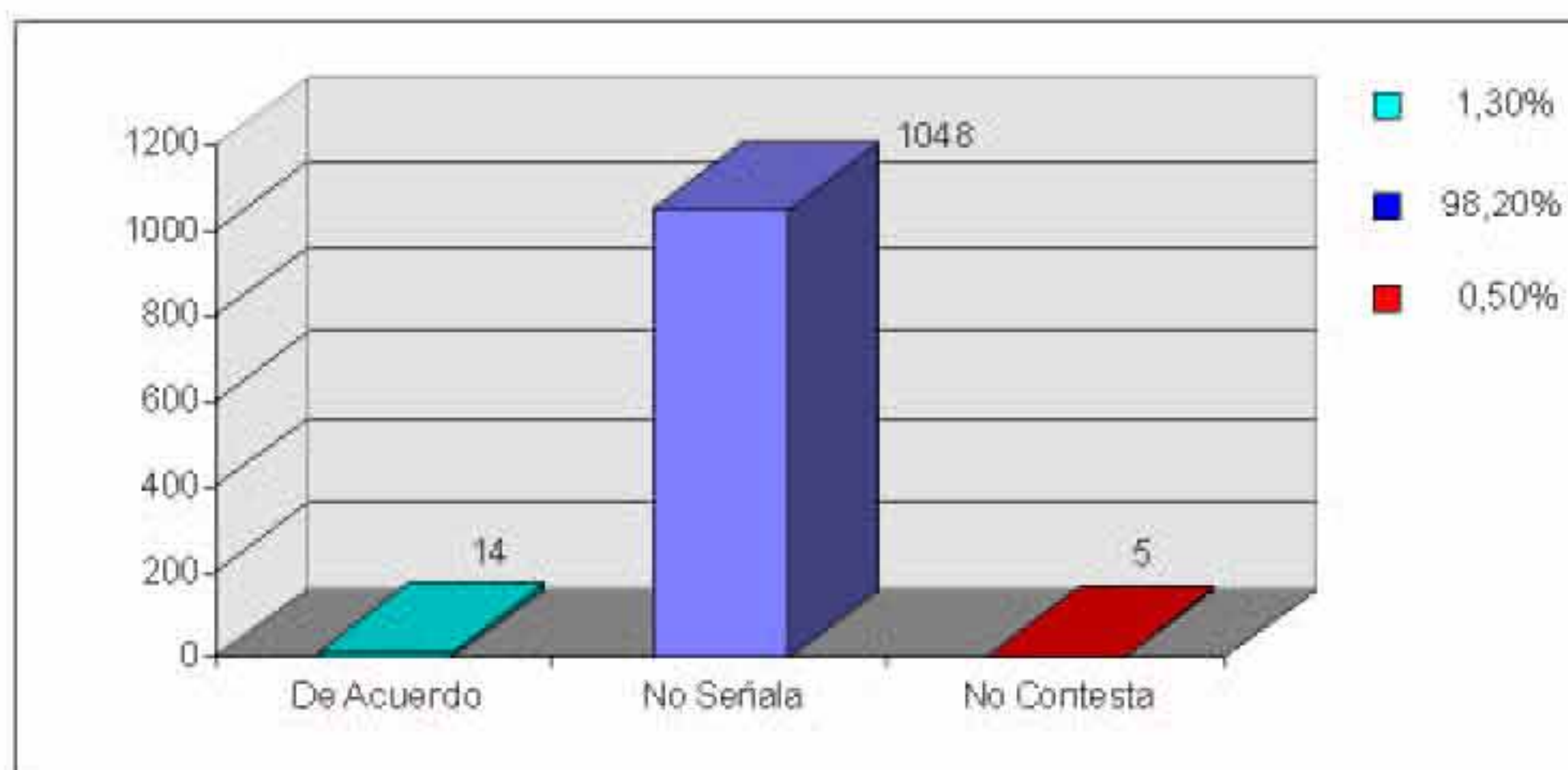
V16g : Enfoque de la LOGSE. "Desarrollar en los niños y niñas la capacidad de ejercer, de manera crítica, la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural".



Aquí existe una amplia coincidencia entre la Ley y el magisterio. Que el 86.9 % señale como suya esta proposición de educar para la convivencia es muy esperanzador, aunque la respuesta pueda estar influida por la concentración de palabras y expresiones "de peso" que utiliza la LOGSE: 'manera crítica', 'libertad', 'tolerancia', 'solidaridad', 'sociedad plural'...

Sin embargo, de todas esas expresiones "de peso" la que se desmarca como diferente es 'solidaridad' porque significa acción expresa con los demás. ¿Habla en serio de solidaridad un legislador al que sólo le arrancan a base de acampadas y huelgas de hambre el 0.7 % del PIB con destino a los países no desarrollados? No nos parece que la LOGSE, como producto de la Administración, anime a convivir sino a tolerar en una sociedad plural. Esta parece ser la cultura de nuestra época, y es lo que los maestros, creemos, señalan como más cercano a su pensamiento.

V16h : Definición personal del encuestado.



Contábamos con que un cuestionario se responde más fácilmente dándole respuestas hechas para señalar, que pidiendo la elaboración de respuestas personales. A pesar de lo cual lo intentamos, y encontramos un detalle provechoso que, además se repite en las catorce definiciones personales aportadas (1.3 %): el aspecto práctico.

Los maestros - no podía ser de otra manera - quieren *ver en ejercicio* lo que ellos entienden por educación para convivir: no existe educación para la convivencia cuando se diseñan o se clarifican unos determinados valores sino cuando se ejercitan efectivamente; y ellos lo pueden comprobar en su quehacer diario. (Respuestas cualitativas a la pregunta 16).

Resumen de la V16

Los 1067 sujetos encuestados señalaron tres de las proposiciones más conformes a su opinión. Colocándolas por orden de mayor a menor aceptación, se situarían así:

1ª. la de la LOGSE :	956 (86.7 %)
2ª. la relativista :	730 (68.4 %)
3ª. la constructivista:	506 (47.4 %)
4ª. la conductista:	346 (32.4 %)
5ª. clarificación de v. :	250 (23.4 %)
6ª. psicoanalítica:	210 (19.7 %)
7ª. tradicional:	123 (11.5 %)

Las mayores diferencias se producen en las tres primeras: 200 sujetos, aproximadamente, de una a otra. De la tercera a la cuarta sólo hay 150, y en adelante las diferencias van de cien en cien.

Si se observan las definiciones, tal como aparecen en el cuestionario, la formulación relativista es bastante similar a la de la LOGSE. Ha podido haber influencia. ¿Pero se pueden presentar de forma distinta? ¿O es que el enfoque de la LOGSE es relativista? En cuyo caso, el relativismo de la mayoría del magisterio en la educación de la conducta social, coincide con el relativismo social de la propuesta de la Ley.

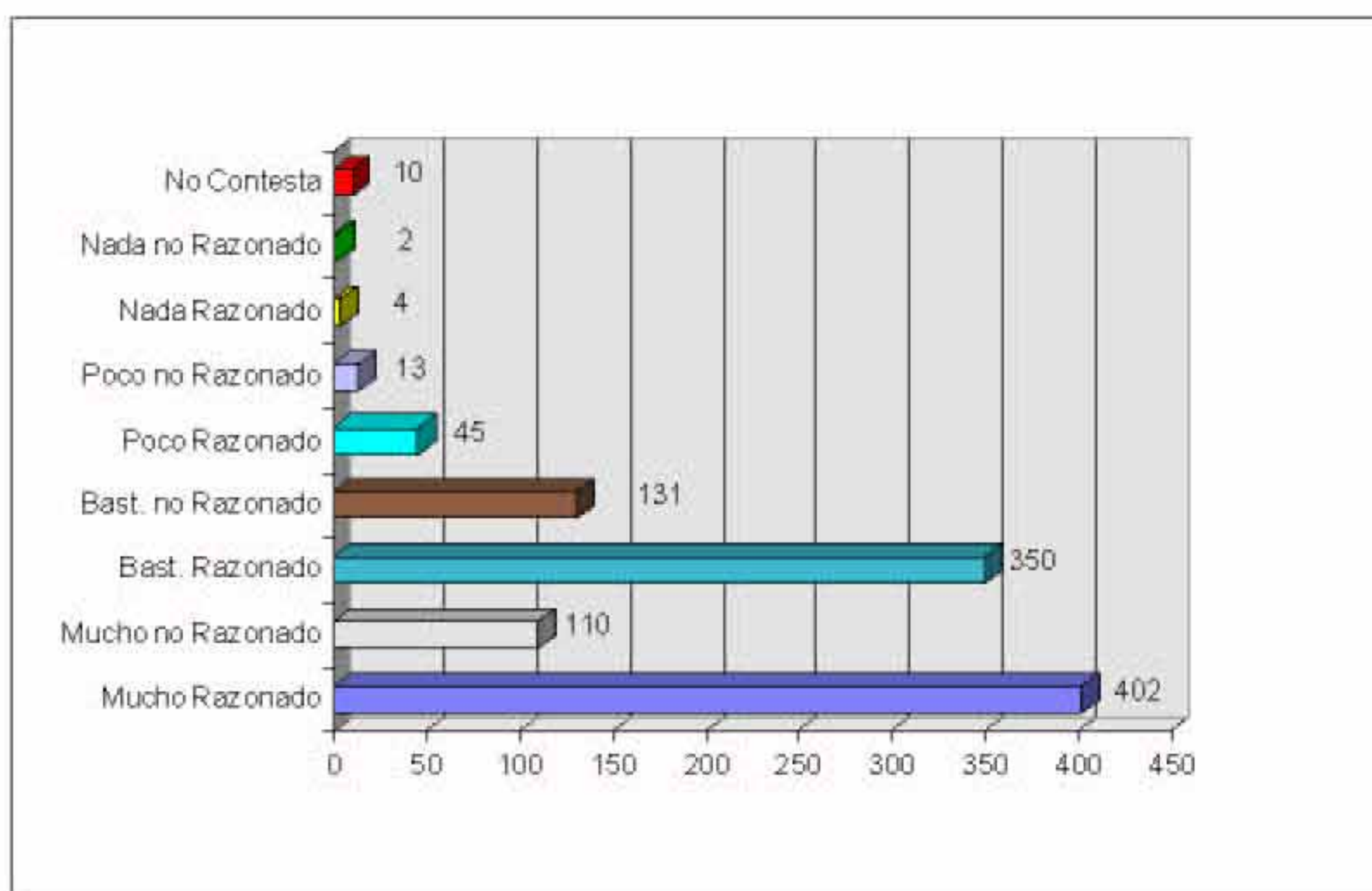
Consideramos de la mayor importancia tener esto en cuenta en adelante: cuando los encuestados dicen estar educando para la convivencia, podemos entender que se están refiriendo a la tarea que implica esta definición mayoritariamente señalada. O sea, cada vez que nosotros preguntamos algo acerca de educación para la convivencia los encuestados,

en su gran mayoría, nos responden desde la equivalencia que para ellos tiene educar para la convivencia como "educación para la tolerancia".

7.2.2.- Actitudes del encuestado ante la educación para la convivencia.

V17 : Implicación en la tarea. En esta pregunta contábamos la respuesta razonada como la que expresaba una opción comprometida; mientras que las respuestas no razonadas al menos no indican esa línea de implicación.

Esto supuesto, la mayoría de los encuestados (752 sujetos) se sienten implicados en la tarea, lo que supone el 70.5 % (37.7 % "muy implicados", más el 32.8 % "bastante implicados", siendo ambas respuestas razonadas).



Enfrente - y esto también es significativo - solamente contamos un 4.2 % que se sienten "poco implicados" y un 0.4 % que no se sienten implicados en absoluto, siendo también sus respuestas razonadas.

Lo curioso es que siendo más difícil elaborar un razonamiento personal a la hora de contestar un cuestionario la suma de las respuestas no razonadas a esta pregunta no pasa del 24.0 %. Y esto puede ser un índice indirecto del grado de interés que sienten por el tema.

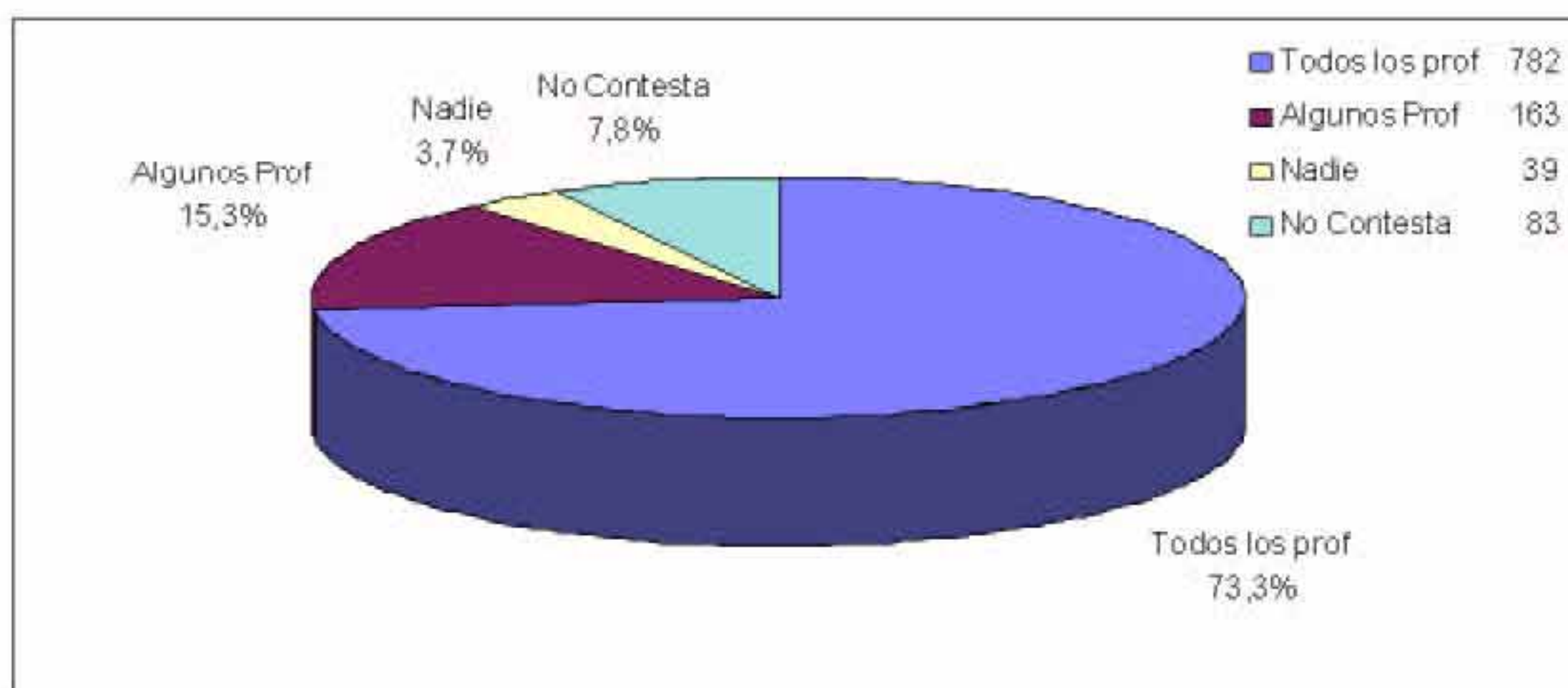
La razones más utilizadas para sentirse implicados en la educación para la convivencia son, con mucho, estas dos: considerar ésta una tarea fundamental del educador y de la escuela y, además, percibirla como necesaria para la integración del alumno en la sociedad.

Por contra, las razones más utilizadas por el pequeño grupo que no se siente implicado son: el escaso contacto con los alumnos a causa del trabajo especializado que se ejerce, o - desde otra perspectiva - considerar esta tarea como propia de la familia. (Respuestas cualitativas a la pregunta 17).

V18 : Quien realiza la tarea en el respectivo centro escolar. La respuesta aportó los siguientes datos:

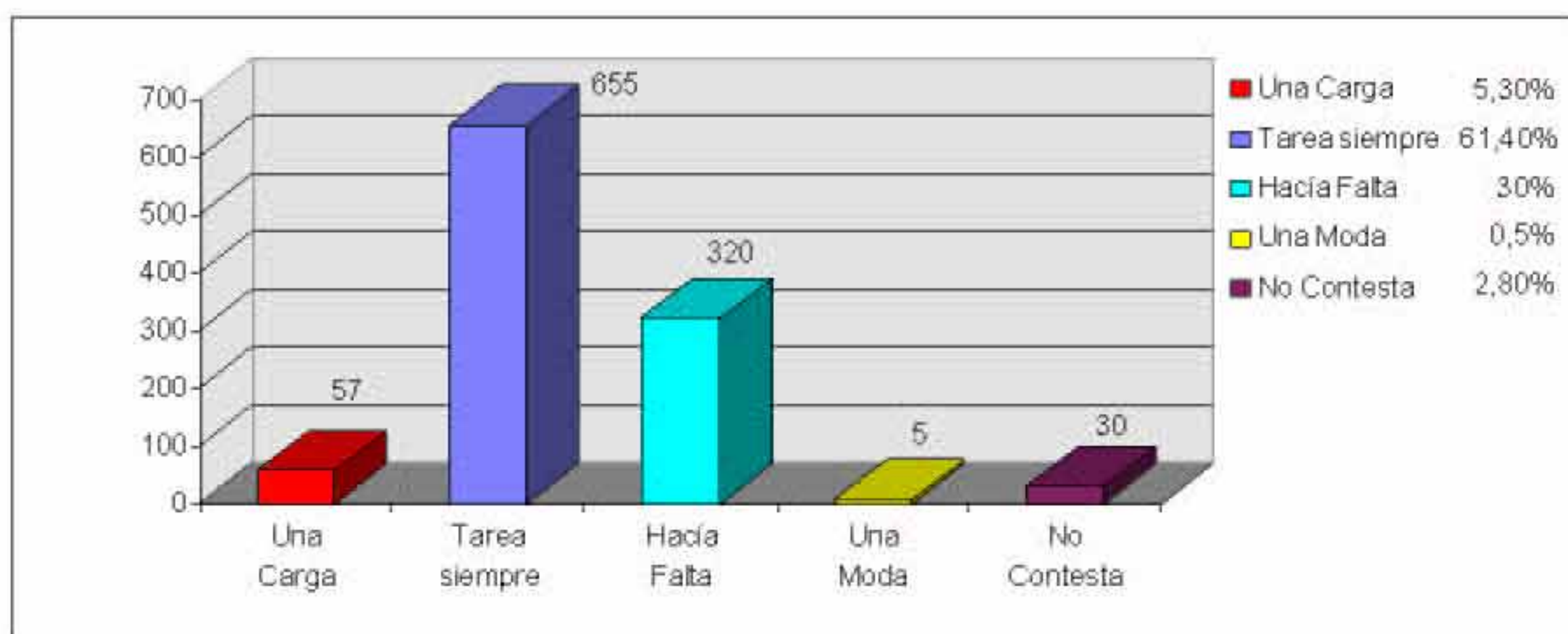
La opinión mayoritaria es que la tarea de educar para la convivencia en sus respectivos centros la realizan todos los profesores. Sólo un 3.7 % denuncia que esta tarea no la hace nadie porque - dicen - no existe unidad de criterios entre los profesores, y porque piensan que es ocupación de las familias

(Respuestas cualitativas a la pregunta 18)



En el cuestionario se proponía una opción intermedia: "Los profesores de determinadas áreas, ¿Qué áreas?". Los resultados aparecen en el cuadro con el enunciado "Algunos profesores". Las respuestas no definen a ningún área, porque señalan prácticamente a todas y a ninguna en especial; por lo tanto lo que están señalando es a algunos profesores, o bien por sus cualidades, o bien por su implicación. Y esto nos parece lo más razonable, mientras que lo que aparece como mayoritario no pasa de ser el 'desideratum'. Para probar esta apreciación nos remitimos a los resultados de la V25, en la que se observa que la práctica del aula y la conducta del propio profesor son las dos razones fundamentales para afirmar que no ven al profesorado en activo adecuadamente preparado para realizar cotidianamente esta tarea.

V19 : Aprecio general por la tarea. Preguntamos aquí cómo consideran, en la práctica, la tarea de educar para la convivencia. La división de los sujetos en los cuatro valores que le dimos a esta respuesta resulta de interés:



Sólo el 5.3 % responde que es una carga para el profesorado, lo que contrasta con ese 61.4 % que aseguran que ésta es una tarea que la escuela ha hecho siempre. Sin embargo, como se verá en las V24 y V25, los profesores no se consideran preparados para ella.

Ya aquí podemos comenzar a ver la importancia de la definición de educar para la convivencia que mayoritariamente señalaron los maestros. ¿Qué ha ocurrido entre el antes (una tarea que la escuela ha hecho siempre) y el hoy (no ven preparado al profesor en activo para esta tarea)? Si para los encuestados la convivencia es equiparable a la tolerancia, antes resultaba "educado" callar aunque no se estuviera de acuerdo, mientras que hoy es preciso educar para escuchar y para dialogar. Las conductas han cambiado con la cultura, y lo que antes se veía una formación transmitida casi por ósmosis en todos los ámbitos (familia, sociedad, escuela), hoy se percibe como una ardua tarea educativa. Eso desde la perspectiva de la mayoría de los encuestados que equiparan convivencia y tolerancia. No así desde la

nuestra que, como ya dijimos, creemos que convivencia implica actitudes activas, creativas.

Todo ello se completa con ese 30.0 % que afirma que educar para la convivencia es algo que hace falta. Tan solo un 0.5 dice que se trata de una moda.

Si comparamos estos porcentajes con los correspondientes a la variable 17 (implicación en la tarea) los encontramos realmente coincidentes: el sentimiento de implicación se corresponde con el aprecio. Los resultados de esta red de variables (17, 19, 20, 24, 25) pueden interpretarse, con razón, como demostrativos de nuestra hipótesis: el profesorado de Canarias se siente responsable de la educación para la convivencia como eje transversal por excelencia desde el que construir el proyecto educativo; pero no sabe qué hacer para ello.

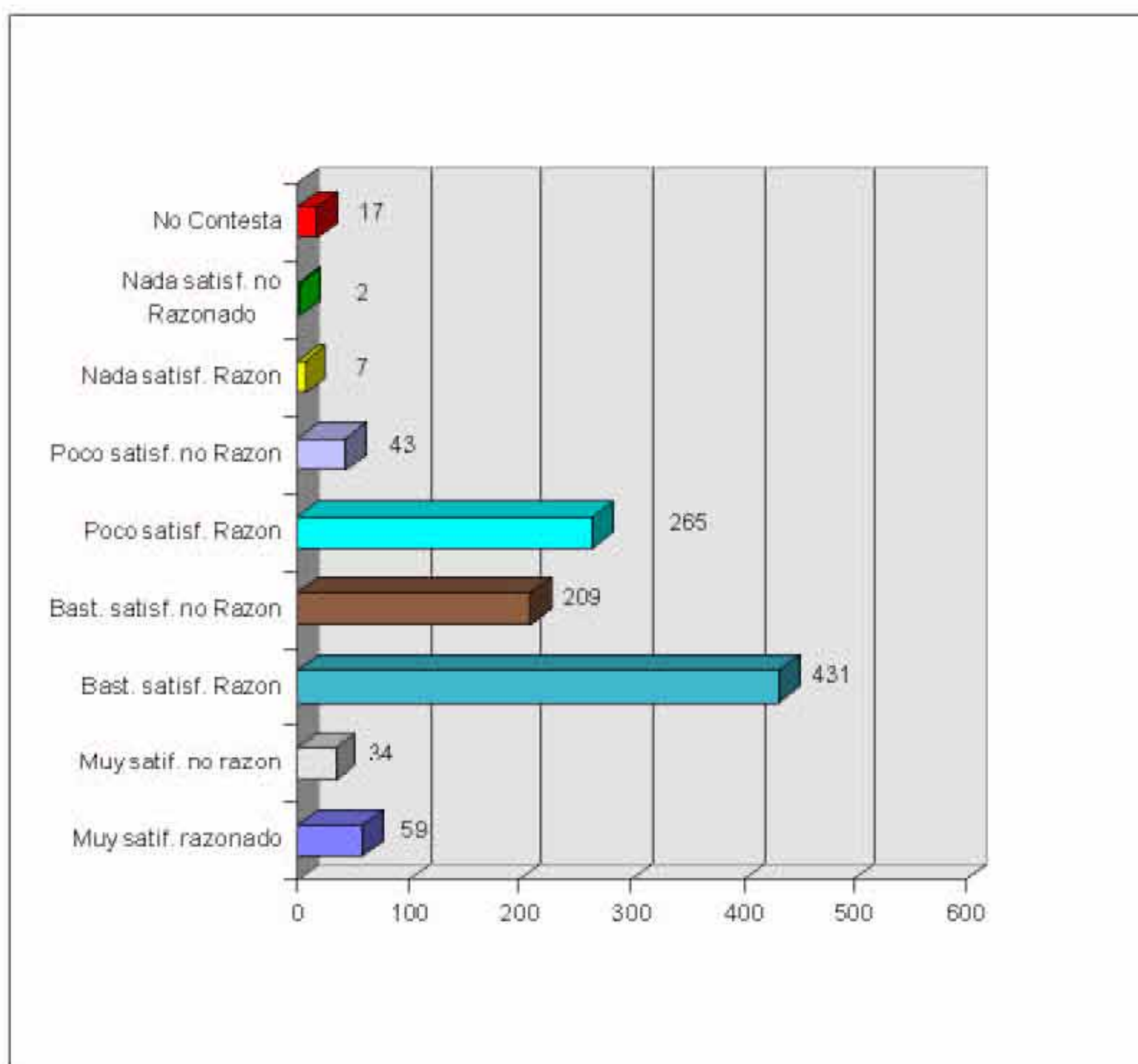
V20 : Atracción personal por la tarea. A esta pregunta los encuestados responden en una dirección similar a las V17 y V19:

Como en la V17, la respuesta razonada es para nosotros la que expresa una opción comprometida. Y ésta es, mayoritariamente, la de los que se sienten muy atraídos por la tarea de educar para la convivencia (45.1 %). Si le añadimos el 32.3 % de los que razonan que se sienten bastante atraídos, estamos ante un profesorado que, casi en su conjunto, sienten por la educación para la convivencia una gran atracción. Por eso entendemos que esta V20 entra en esa red de variables que van confirmando nuestra hipótesis: se quiere, se aprecia, atrae... este objetivo educativo. Pero inmediatamente comenzamos a ver que es un objetivo que les desborda en su preparación.

Así mismo, estos datos inciden en el interés de los objetivos de nuestro trabajo en relación con las preocupaciones del profesorado.

7.2.3.- Aptitudes del encuestado ante la educación para la convivencia.

V21 : Preparación personal para la tarea. Se preguntó a los maestros si se sentían satisfechos de su preparación en orden a educar para la convivencia. La respuesta queda reflejada en esta tabla:



Los mayores porcentajes de la tabla se sitúan en el centro: 'bastante satisfactoria' (40.4 %) o 'poco satisfactoria' (24.8 %); y eso, aunque no contamos a cuantos no razonan su respuesta. Quienes eligen una de estas dos opciones se colocan - unos antes, otros después - cerca del centro de la curva

que forman los datos. En los extremos, se sitúan tanto los que consideran su preparación 'muy satisfactoria' (5.5 %), como los que la consideran 'nada satisfactoria' (0.7 %).

Los datos parecen contradecir nuestra hipótesis: si bien es minoritario el grupo de los que se sienten muy satisfechos, mucho más lo es el de los que no se sienten nada satisfechos. La mayoría está entre los "bastante satisfechos" y los "poco satisfechos". Se podría decir que la inmensa mayoría está "simplemente satisfecha" de su preparación.

Pero la pregunta tenía una segunda parte, de respuesta cualitativa, en la que se pedía al encuestado que razonara la opción que había señalado (respuesta cuantitativa). Las respuestas que abrumadoramente encontramos se pueden esquematizar así:

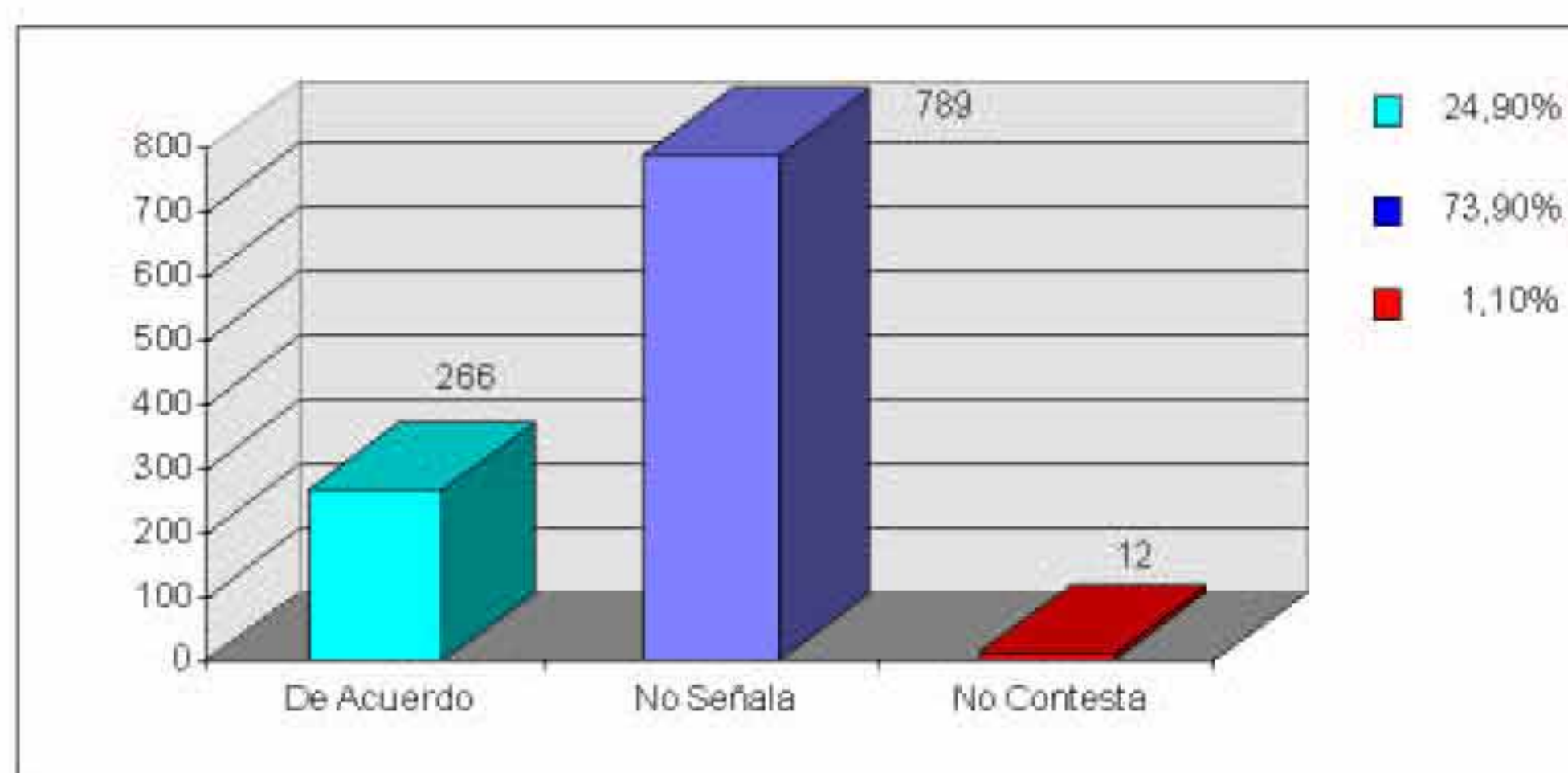
- la preparación para este trabajo adquirida por el interés, la opción o el talante personal,
- la preparación personal recibida desde el ambiente familiar,
- la falta de formación inicial y/o permanente sobre el tema (falta de recursos o de experiencias contrastadas).

Después de estos razonamientos, está claro que ninguno de estos dos grupos se siente satisfecho de haber obtenido una preparación adecuada para realizar esta tarea desde su formación inicial, o en su formación permanente. Unos, porque lo dicen expresamente, y otros porque se retrotraen, agradecidos, al bagaje de la educación no formal que recibieron en la familia o se sienten satisfechos del esfuerzo personal realizado por estar a punto en el tema.

Todo lo cual, lejos de contradecir nuestra hipótesis, la confirma, añadiendo que estos matices pueden influir en alguna de las siguientes preguntas del cuestionario. Lo señalaremos en su momento.

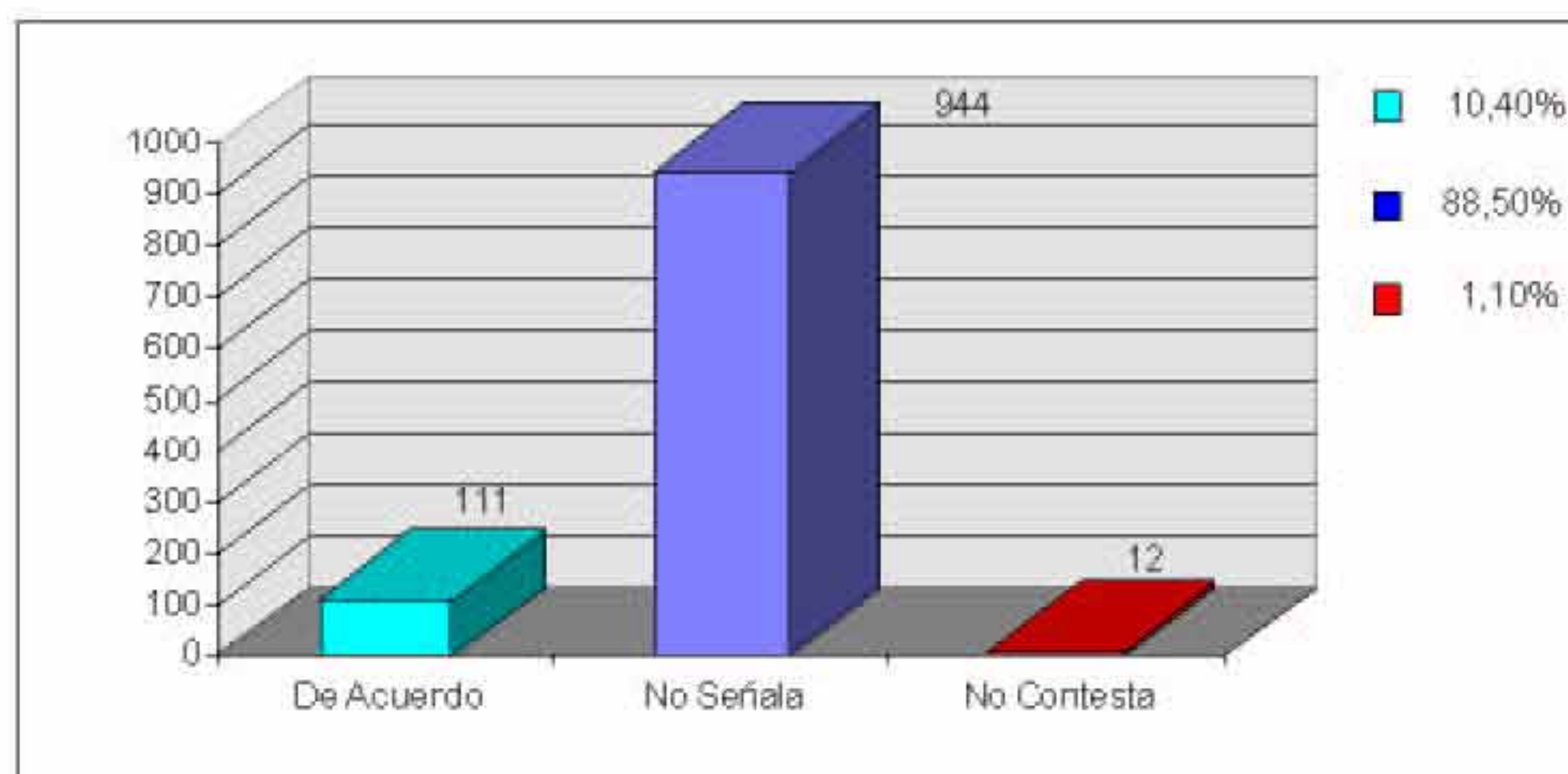
V22: Quién debe realizar la tarea. A la hora de procesar estadísticamente las respuestas a esta pregunta, decidimos diversificarla en tantas variables como opciones de respuesta ofertaba, ya que los encuestados podían señalar cuantas proposiciones considerase correctas. Así, la V22 tomó las variantes *a, b, c y d*

V22a : Es tarea sólo de la familia. El acuerdo o desacuerdo con esta afirmación se distribuyó como se muestra en el cuadro siguiente:



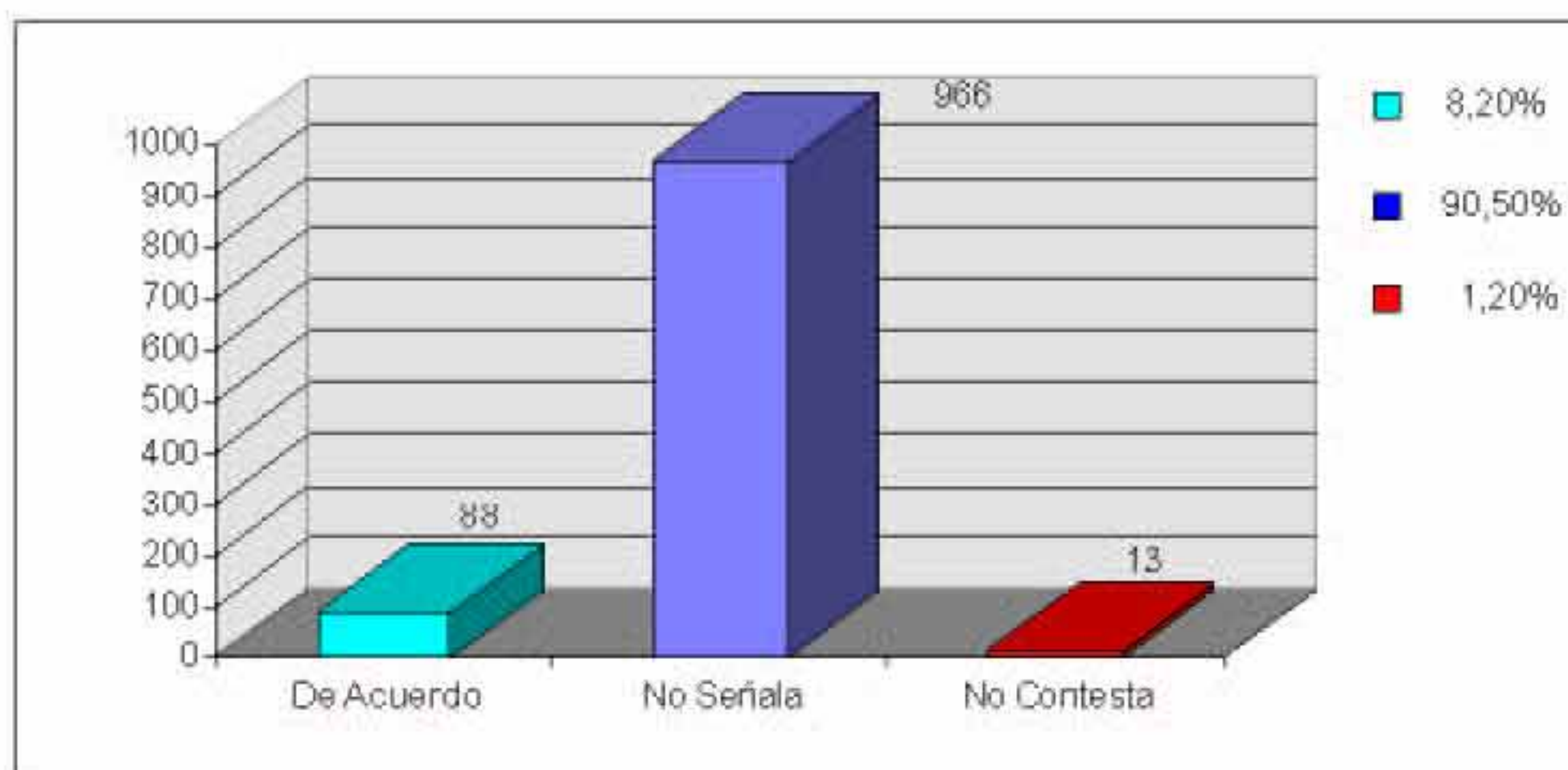
Quienes piensan que educar para la convivencia es una tarea de la que tendría que ocuparse la familia son el 24.9 % . El porcentaje no es pequeño; parece lógico que la familia también tiene que hacerlo, aunque esto es lo que supone la cuarta opción (*V22d*). Mas el grueso de los encuestados descubre en la propuesta que ésta no es una labor sólo propia de la familia.

V22b : Es tarea de los medios. Según se presentaba esta proposición, la educación para la convivencia aparecía como cosa de los medios: televisión, literatura infantil, etc. Las respuestas arrojan estos datos:



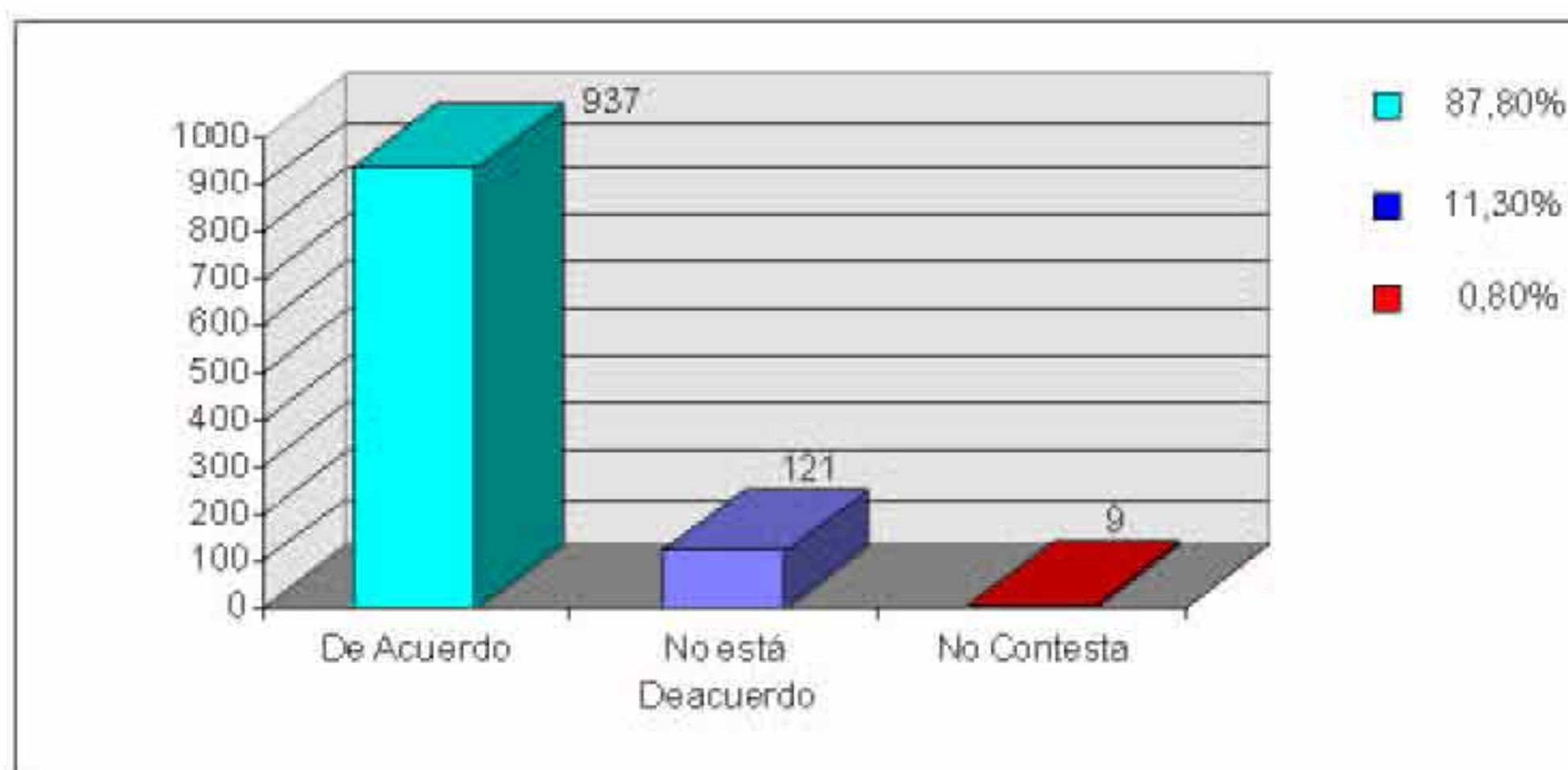
Nada menos que el 89.5 % de los encuestados no creen que la educación para la convivencia sea una tarea que tengan que realizar sólo los medios. Una reflexión realista, en este caso, nos llevaría a intuir que el profesorado no ve, en la práctica, que los medios se tomen en serio este objetivo, a pesar de todas las posibilidades de que disponen.

V22c : Es tarea sólo de la escuela. En la tercera afirmación buscábamos saber si los profesores sienten a la escuela como desenganchada, tristemente, de un entorno que se desentiende de estos temas: ¿lo tiene que hacer la escuela porque los demás no lo hacen? Su respuesta se refleja así en el siguiente cuadro:



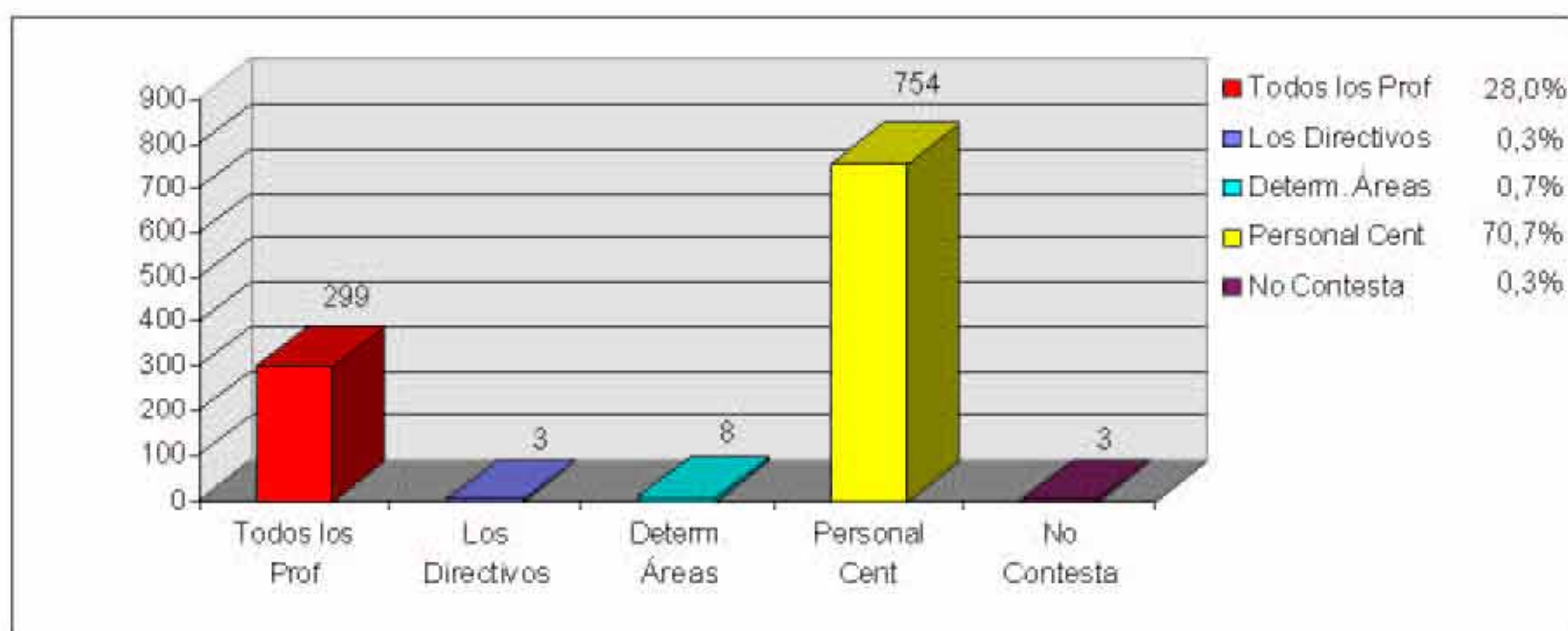
Pues bien; sólo un número muy bajo, pero real, de docentes ven a la escuela como un Quijote luchando sola contra los molinos de viento. El 90.5 % de los profesores - y el porcentaje parece de ficción - se siente, en la escuela, solidario con la sociedad, todos en el mismo barco, tal como encontramos en la cuarta y última proposición en que dividimos la V22.

V22d : Es tarea también de la escuela. En efecto, la cuarta propuesta afirmaba que la educación para la convivencia es un trabajo de la escuela, aunque las otras instituciones también lo tienen que hacer. El grado de adhesión que obtuvo entre los profesores se refleja en el cuadro:



Con toda claridad se han pronunciado (éste era el objeto de separar estadísticamente las propuestas): ni sólo de la familia, ni sólo de los medios, ni de la escuela sólo; educar para la convivencia es tarea de todos: también de la escuela.

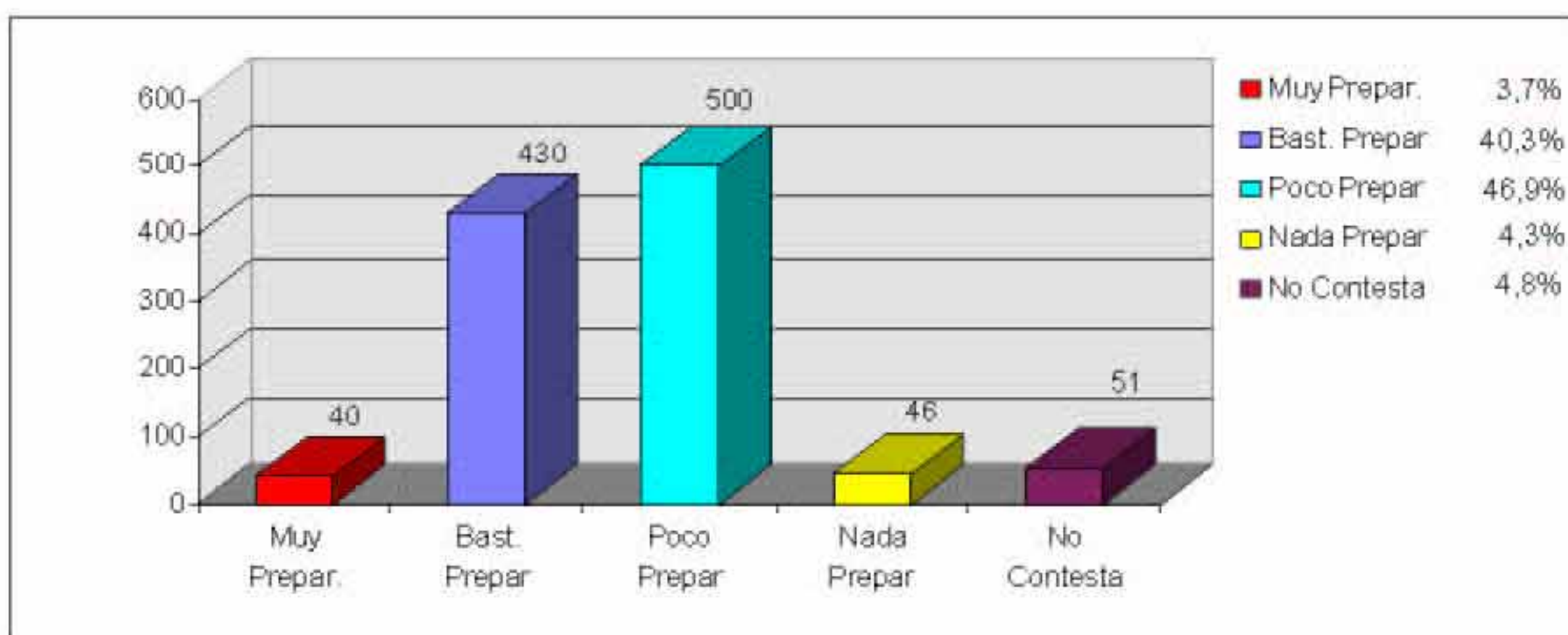
V23 : Situación curricular. La pregunta a la que responde esta variable pretendía focalizar en los centros educativos la misma búsqueda que perseguíamos en la variable anterior en el ámbito más general de la sociedad toda: quién tiene que educar para la convivencia. El resultado se representa así:



Al igual que en la variable anterior, la mayoría se inclinaba por definir la educación para la convivencia como una tarea de todos en la sociedad, así también ocurre cuando centramos esta tarea en la escuela: la mayoría de los que responden (70.7 %) afirman que esto corresponde a todo el personal del centro. Así también piensan todos los teóricos de los temas transversales.

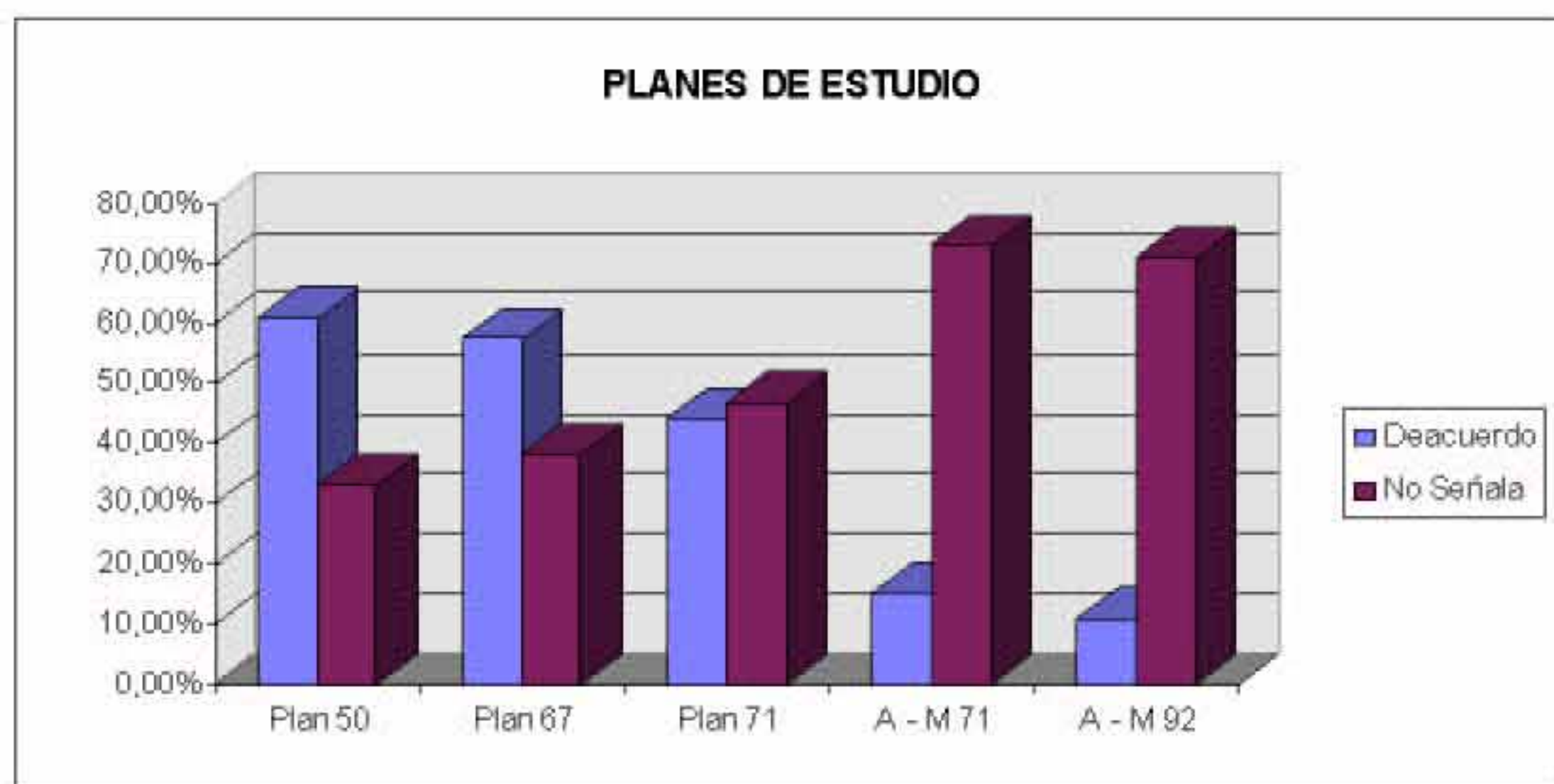
En todo caso, aún queda un 28.0 % que implica a todo el personal docente. Pero que esta tarea deba ser cuestión de un área determinada sólo lo defiende el 0.7 %. La transversalidad, aquí, se vive como una necesidad pedagógica y no como una teoría problemática.

V24 : Preparación del profesorado en activo. Está claro que el profesorado se siente responsable de educar para la convivencia. Hace un momento (V21) le preguntábamos por el grado de satisfacción acerca de la preparación personal para esta tarea. La pregunta, ahora, es cómo ven a los demás ("¿Cómo ves de preparado al profesor en activo...?") De sus respuestas obtuvimos los siguientes datos:



Como en V21, aquí los encuestados se sitúan, tanto para el sí como para el no, en el centro de la curva de las respuestas, con un enfrentamiento singular: el 40.3 % ven al profesorado en activo 'bastante preparado' para educar para la convivencia, mientras que el 46.9 % lo ven poco preparado. El 'muy' y el 'nada' son poco relevantes. Pero una división en el centro 'bastante-poco' tan igualitaria y, a la vez, tan dispar, ¿qué indica?

Buscando una respuesta a esta pregunta adelantamos los resultados del cruce de esta variable (V24) con la que sitúa a los maestros según los planes de Magisterio. Y nos encontramos con los siguientes datos, referidos solamente a las opciones 'bastante preparado - Poco preparado' que son las relevantes. (Los datos hay que leerlos según esta esquemática proposición: "El tanto por ciento de los maestros/as del plan X, ven al profesorado en activo bastante preparado/ poco preparado")

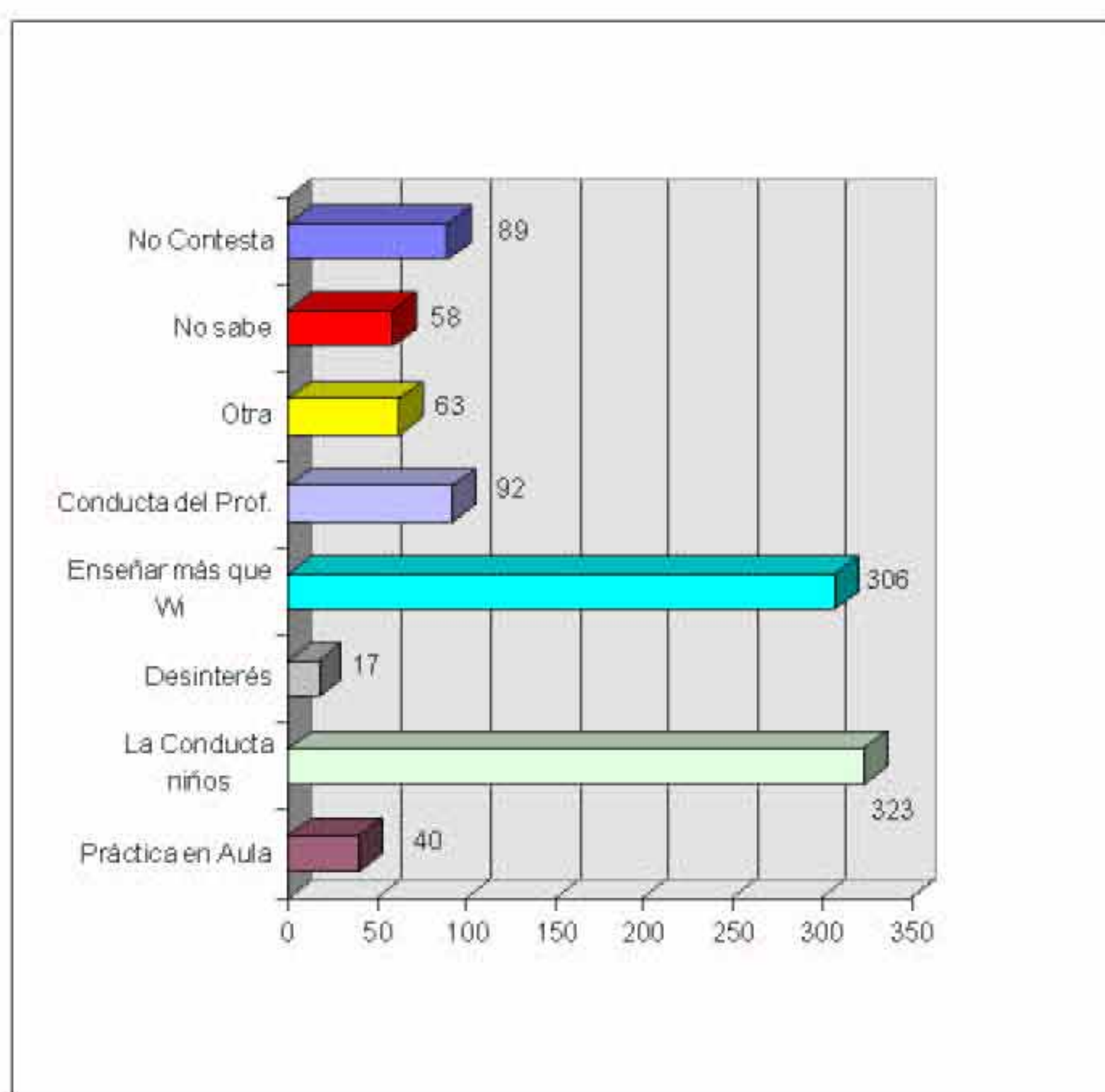


O sea, que la valoración de la preparación para educar para la convivencia que poseen los maestros en activo, va descendiendo de generación en generación: la mayoría del profesorado del plan del 50 ven a los maestros en activo bastante preparados (61.1 %, y sólo el 33.3 % lo consideran poco preparado); mientras que los Alumnos - Maestros del plan 92, los ven poco preparados (el 70.8 %, mientras que nada más que a un 10.8 % les parece que están bastante preparados).

De los resultados de la variable 21, concluimos que los maestros y maestras no se veían a sí mismos dotados de una preparación adecuada para educar para la convivencia desde su formación inicial, aunque muchos se encontraban preparados por la educación recibida en el ámbito familiar. Esto parece concordar con los datos de la presente variable: cuando no se miran a sí mismos, de quienes pueden aportar su educación familiar, sino a los demás, entonces descubren el fallo de la formación inicial del profesorado. Los profesores veteranos, como se dirá más adelante, apreciarán en los más jóvenes la ventaja de haber crecido y haberse educado en otro ambiente

político y social; razón que, según ellos, ha influido en su mejor preparación para esta tarea.

V25 : Razón de la apreciación. Cuando en la misma pregunta le pedimos a los maestros que nos dijeran qué datos tenían para calificar así la preparación del profesorado ('bastante - poco preparados') para educar para la convivencia, nos remiten a la práctica educativa. Los datos son estos:



Los criterios más apuntados para razonar la opinión acerca de la preparación de los maestros en activo son, con poca diferencia entre sí, el hecho de que al profesorado le preocupe más el rendimiento académico que la formación total de los niños, y la conducta de estos. El primer criterio es claramente negativo; el segundo, ambiguo: puede servir para los que afirman que el profesorado está bastante preparado, como para los que niegan dicha

preparación. Así que hubo que rastrear las respuestas libres a esta pregunta abierta, y encontramos que también se trata de un criterio negativo: el profesorado está poco preparado para esta tarea y la conducta de los niños lo está cantando.

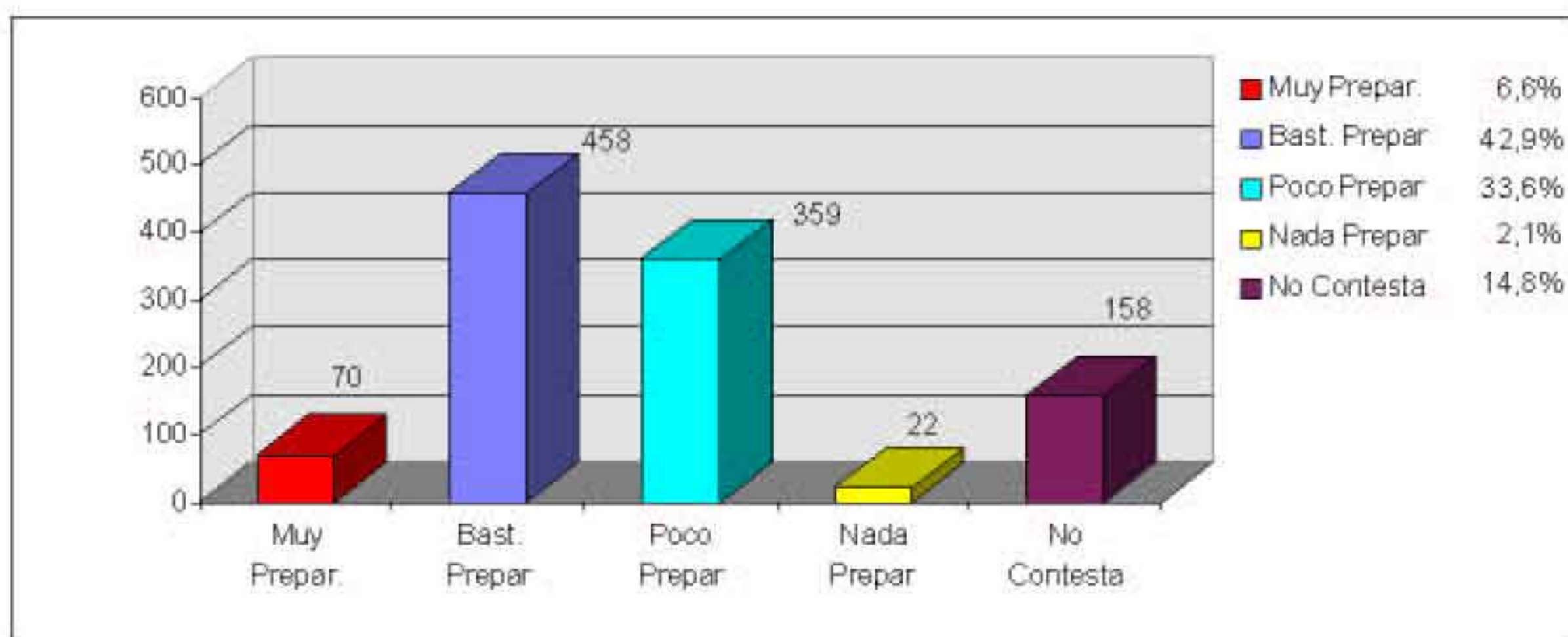
Tanto en sentido positivo como en el negativo, la conducta del profesor (muchos puntualizan que se trata de las relaciones interpersonales del profesorado, sean buenas o deficientes) es otro indicador de la buena o escasa preparación (16.9 %). Le sigue la práctica del aula (14.1 %).

El 12.5 % de los que señalan la opción "Otra", lo hacen con un abanico muy variado de respuestas que van desde la que señala que la escasa preparación del profesorado se nota en "las propuestas y comentarios que hacen sobre el tema", hasta "la falta de autocritica existente".

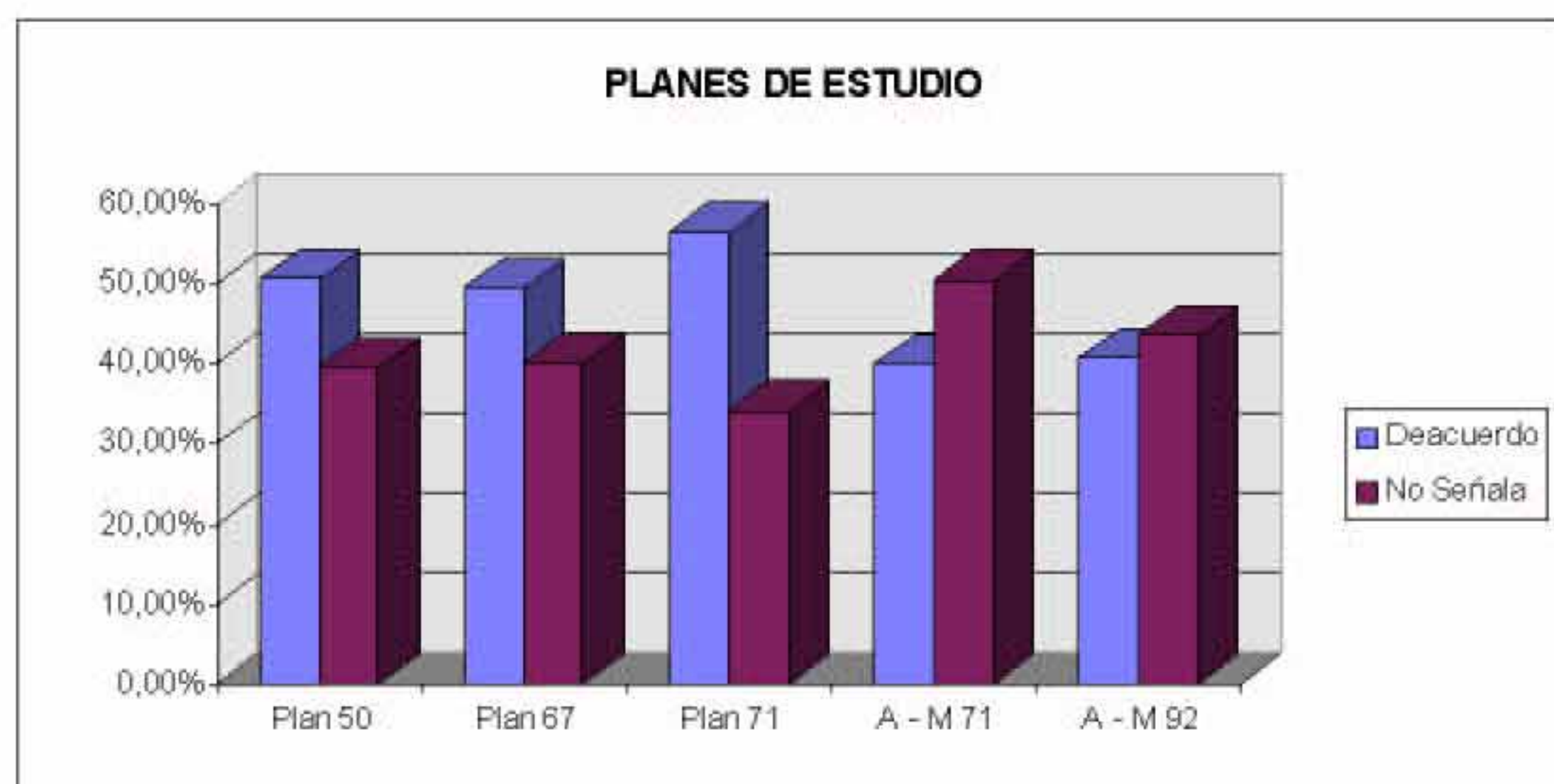
Creemos que el comentario de mayor interés que puede hacerse a los resultados de esta pregunta es que los maestros y maestras no se están refiriendo al colectivo del profesorado sino que están describiendo a individuos. Después de leer y tabular las respuestas se saca la impresión de que no hay una línea de trabajo en este campo (en los proyectos de centro), sino que cada uno hace lo que buenamente puede y sabe, según su talante personal y su preparación "ad hoc", o por el contrario, se le ve mal preparado para esto, tal y como se comporta en el día a día de la escuela. Lo cual, una vez más, confirma nuestra hipótesis de partida: existe una general inquietud sobre la educación para la convivencia, pero a la hora de trabajarla, salvo las buenas palabras de las definiciones y posicionamientos, no se sabe qué hacer ni cómo hacerlo.

V26 : Preparación de las nuevas generaciones. Se preguntaba ahora por la preparación de las nuevas generaciones, con el objetivo de ver si los planes de estudio habían provocado algún cambio. Igual que en V24, la

distribución de la respuesta se centró en 'bastante - poco preparados', aunque ahora en sentido inverso: positivamente ('bastante preparado') el 42.9 % y negativamente ('poco preparado') el 33.6 %. Los datos obtenidos son estos:



Podría pensarse que se trata del grupo de los 'Alumnos - Maestros' encuestados los que provocan esta orientación positiva en la respuesta. Por eso cruzamos esta variable con la de los planes de Magisterio (V3), igual que hicimos en la variable 24 que preguntaba esto mismo pero refiriéndose al profesorado en activo. Encontramos los resultados que presentamos en el siguiente cuadro, que hay que leer desde una proposición similar a la que entonces hicimos: "El tanto por ciento de los profesores del plan X, ven a las jóvenes generaciones de maestros 'bastante preparadas', o 'poco preparadas'..."



Como siempre, la preparación se refiere a educar en la convivencia. Los maestros en activo ven en general suficientemente preparadas a las nuevas generaciones; sólo suficiente. Mientras que los Alumnos - Maestros, tanto del plan 71 como los del 92 tienden a verse escasamente preparados para este cometido.

Según esto, tampoco los planes de estudio ni el paso del tiempo, con su respectiva cultura político - social, ha modificado radicalmente el panorama. Sin embargo, está claro que algo ha cambiado: entre las nuevas generaciones (las dos de alumnos - maestros) va creciendo el número de los que se sienten mejor preparados, a la vez que va decreciendo el porcentaje de los que se ven poco preparados.

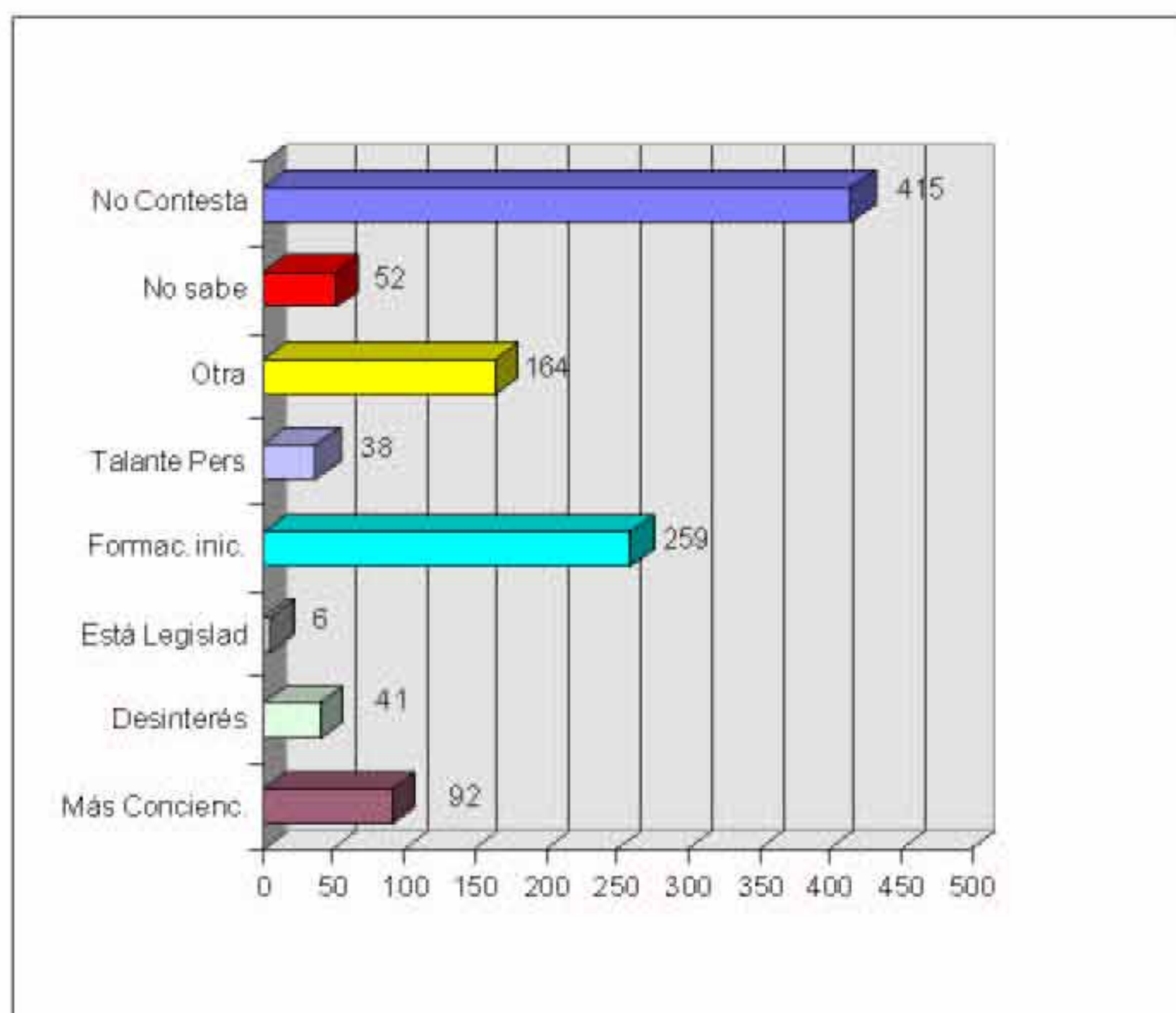
V27 : Base de la opinión. La pregunta que responde a esta variable intentaba conocer por qué los encuestados opinan como lo hacen, sobre la preparación de las generaciones más jóvenes para educar para la convivencia. Era una pregunta abierta que intentamos vaciar en seis epígrafes:

- se nota su mejor preparación en su *mayor concienciación*; - por el contrario, se nota que no están mejor preparadas en el *desinterés* por la tarea;

- están mejor preparadas porque *está legislado* en los nuevos planes de estudio;

- la responsable de que haya una mejor preparación es la *formación inicial*;

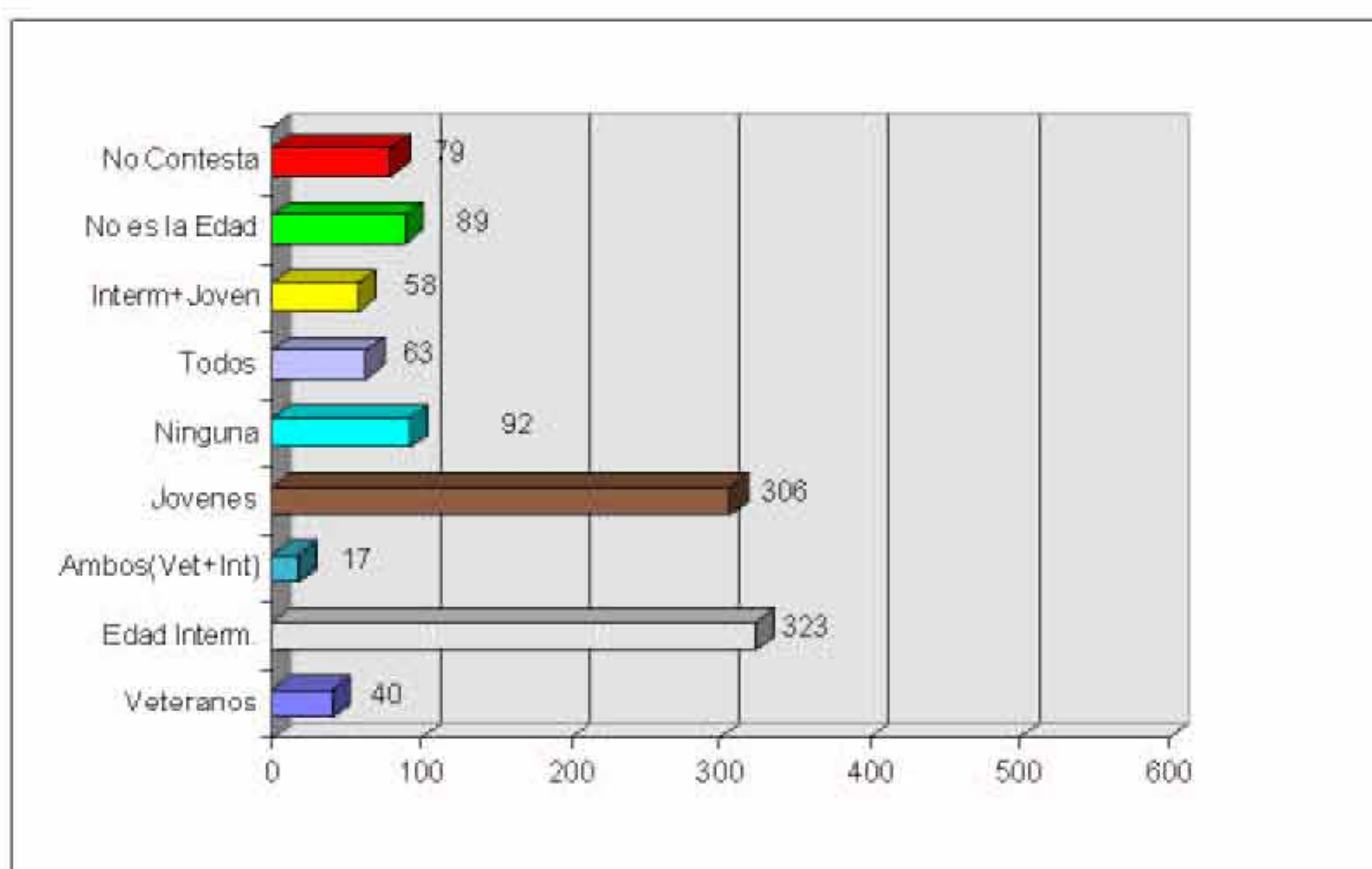
- no se trata tanto de formación cuanto de *talante personal*. En el apartado '*otra*' encerramos las respuestas dispersas (luego comprendimos que '*Está legislado*' no merecía un epígrafe aparte). Los datos mostraron la siguiente información:



Aunque segundo en importancia, es escaso el porcentaje de los que creen que la formación inicial (tal como estaba en el momento de la encuesta) influye en una mejor preparación para realizar esta tarea. Las respuestas que se incluyen en el grupo 'Otra' insisten en algo que a nosotros, previamente al vaciado, no se nos había ocurrido, y que ya señalamos antes (V25, y previamente en la V21): los jóvenes han vivido la mayor parte de su vida en una época democrática, en el ámbito familiar han tenido una educación más abierta, tienen una mayor concienciación frente a valores como la ecología, la solidaridad, la tolerancia, etc. Y ya sabíamos, por la variable 21, la importancia que los encuestados dan a la educación no formal, sobre todo la recibida en la familia, hasta el punto de que es la razón por la que se sienten preparados -los que así lo perciben - para realizar esta tarea educativa; y no por la educación formal adquirida en sus estudios universitarios.

Como en otras ocasiones en que se trata de una pregunta cualitativa en la que hay que escribir la respuesta, el porcentaje mayor corresponde a los que no contestan.

V28 : Generación mejor preparada. En definitiva, preguntamos por la generación que les parecía mejor preparada para esta tarea. La información obtenida nos proporcionó los siguientes datos:



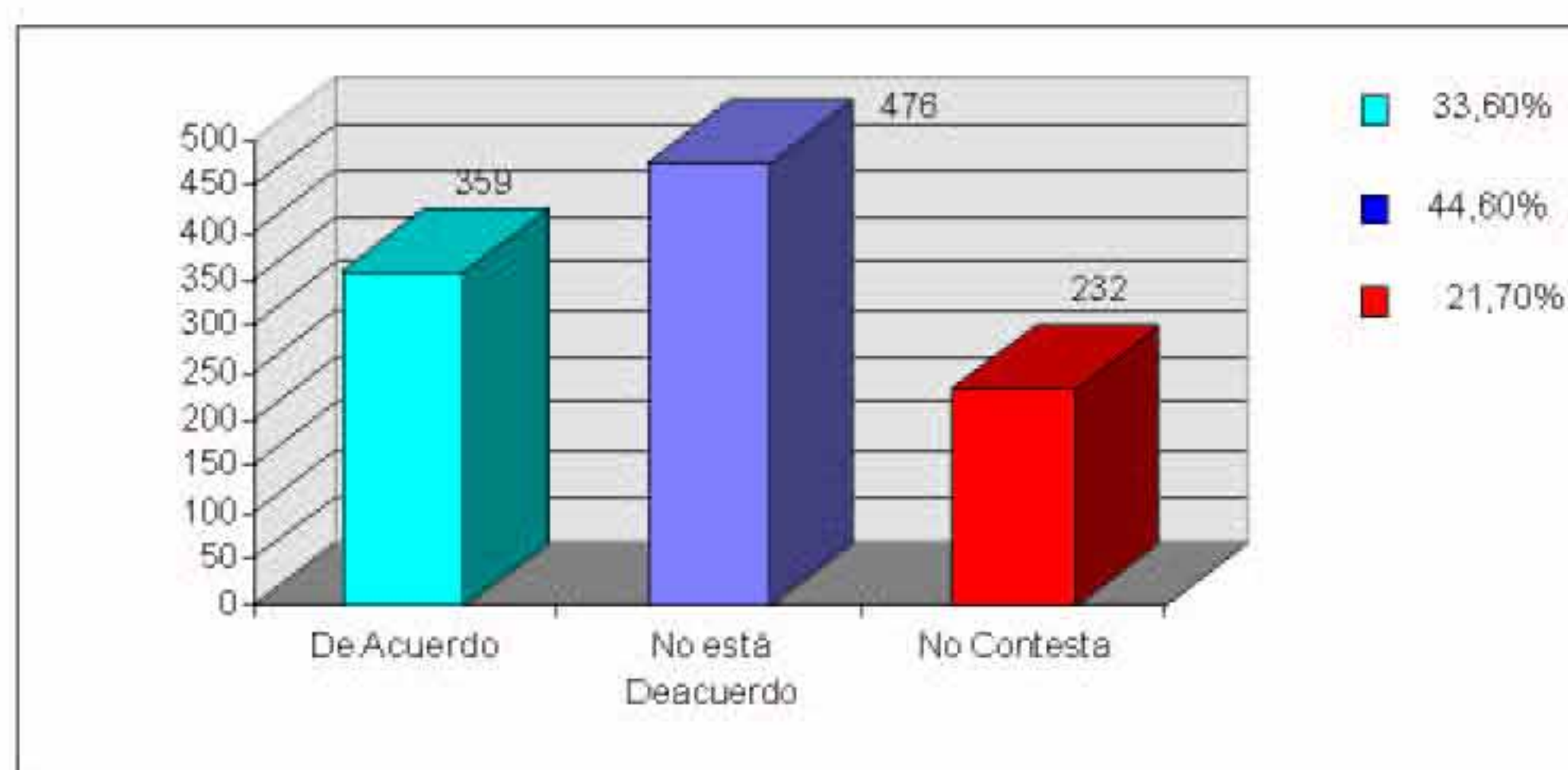
De los dos grupos con resultados significativos, unos (el 30.3 %) creen que la generación mejor preparada es la formada por los maestros/as de edad intermedia; otros (el 28.7 %) dice que son los jóvenes los mejor preparados. Observando el arco de edad que comprenden los dos rangos señalados mayoritariamente, vemos que recorre el período desde los 21 hasta los 50 años; se descarta de forma clara el rango siguiente, con sólo el 3.7 %.

En tan equilibrada distribución pensamos que están jugando las dos razones que a lo largo del cuestionario están dando como base de su preparación: la experiencia por un lado, y la educación no formal por el otro. Esto lo comprobamos en la pregunta siguiente.

V29: Base de la apreciación: Como en anteriores ocasiones, nos interesaba conocer las causas por las que, según los encuestados, los maestros de edad intermedia y los jóvenes están mejor preparados para educar para la convivencia, que fueron los resultados de la pregunta anterior.

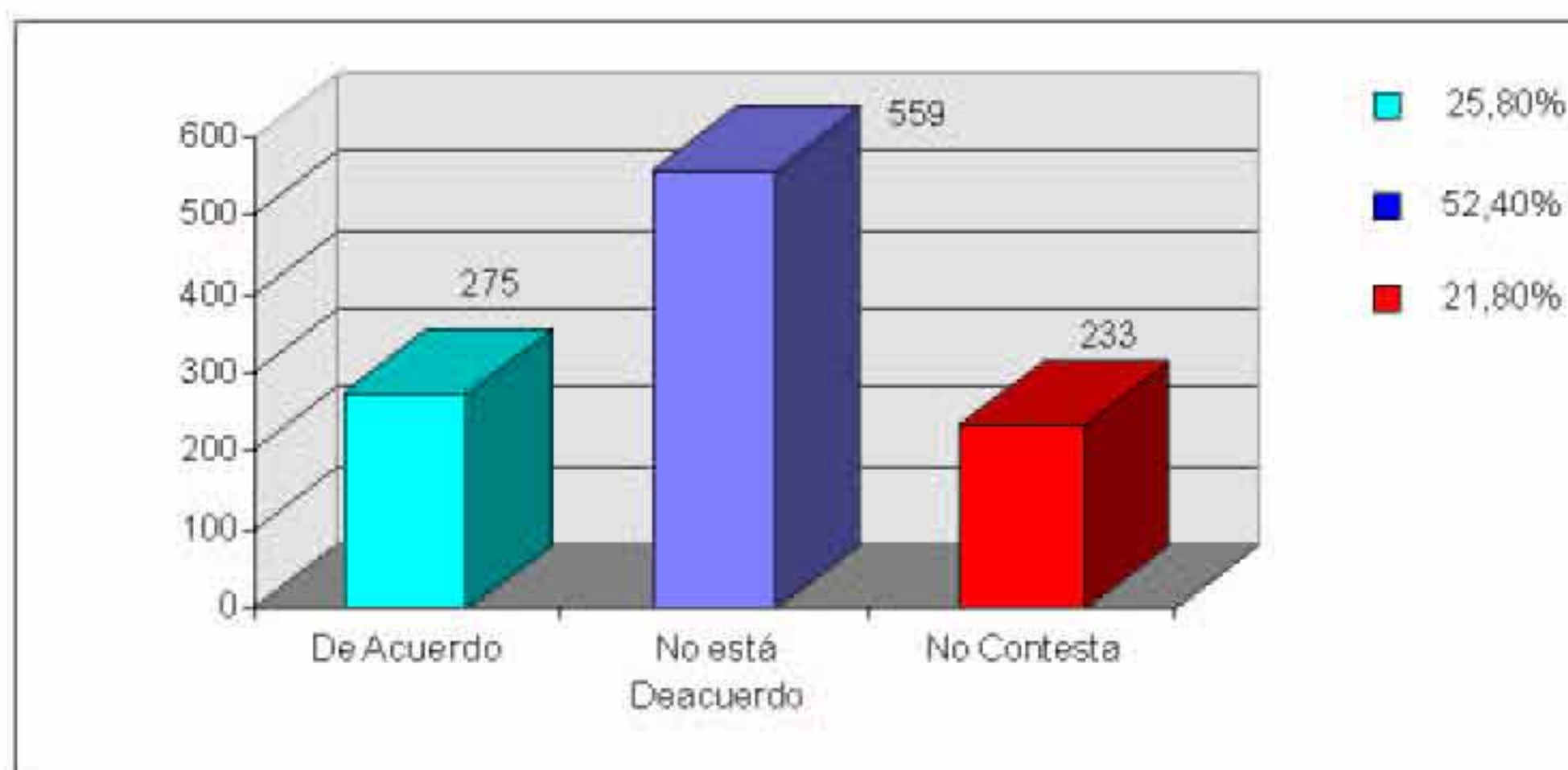
Para el tratamiento informático, esta variable se desglosó en las cinco propuestas que analizamos a continuación desde *V29a* hasta *V29f*.

V29a: Por su madurez personal. Es decir, ¿se consideran preparados para educar para la convivencia, si no a causa de una preparación específica, sí por su madurez personal que les cualifica para ello? Y obtuvimos la siguiente información:



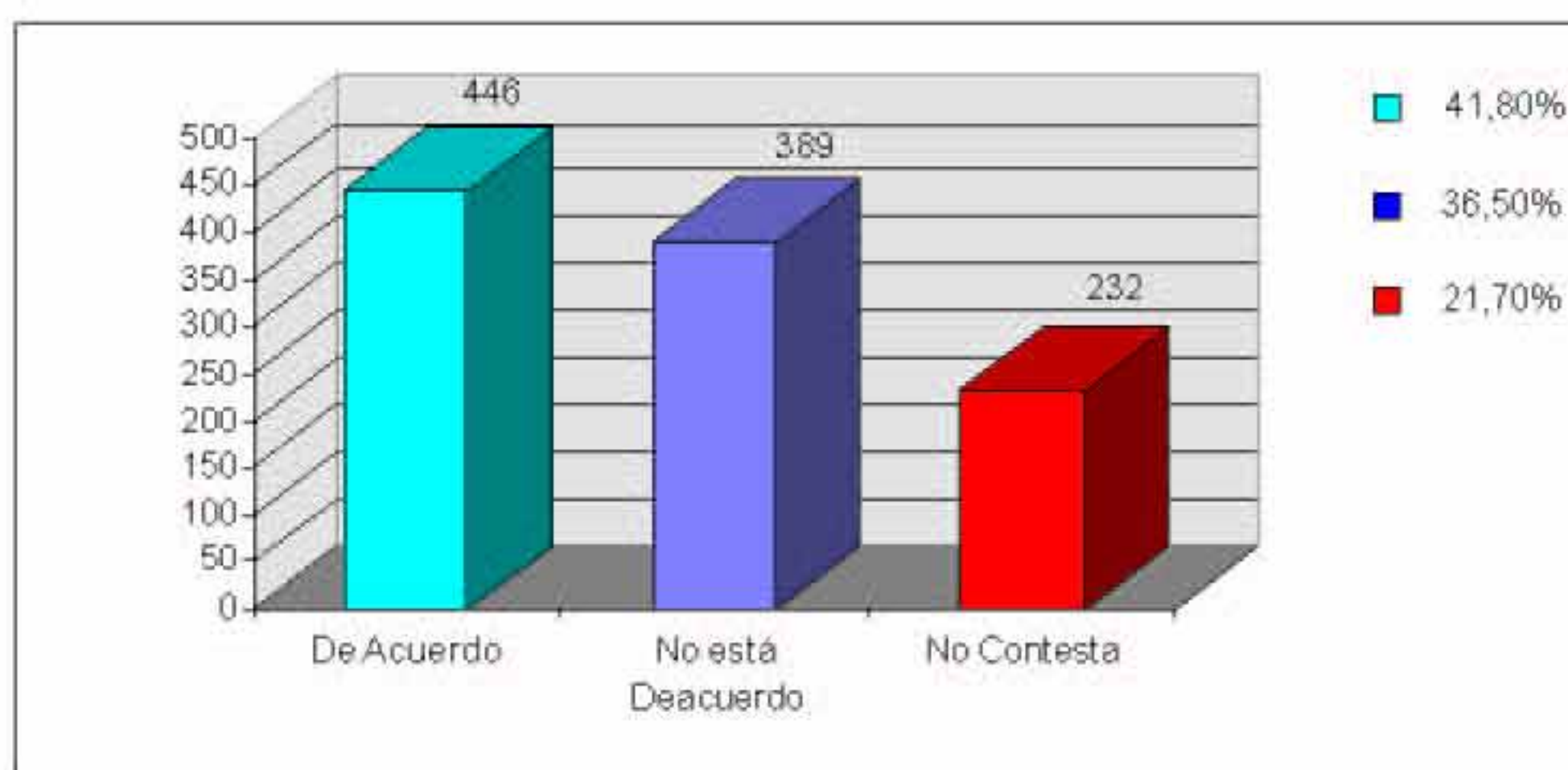
No existen substanciales diferencias entre los distintos rangos, pero podría decirse que son más los maestros que no conceden excesiva importancia a la madurez personal como requisito a la hora de educar para la convivencia, que los que opinan que la madurez personal es determinante en este asunto.

V29b: por sus cualidades personales. O sea, ¿las cualidades personales son un elemento importante para esta tarea? Y respondieron de este modo:



Habría que decir lo mismo que con la madurez personal, tal vez más acentuado: no creen que las calidades personales sean las que, de forma definitiva, preparen al profesorado para esta tarea específica.

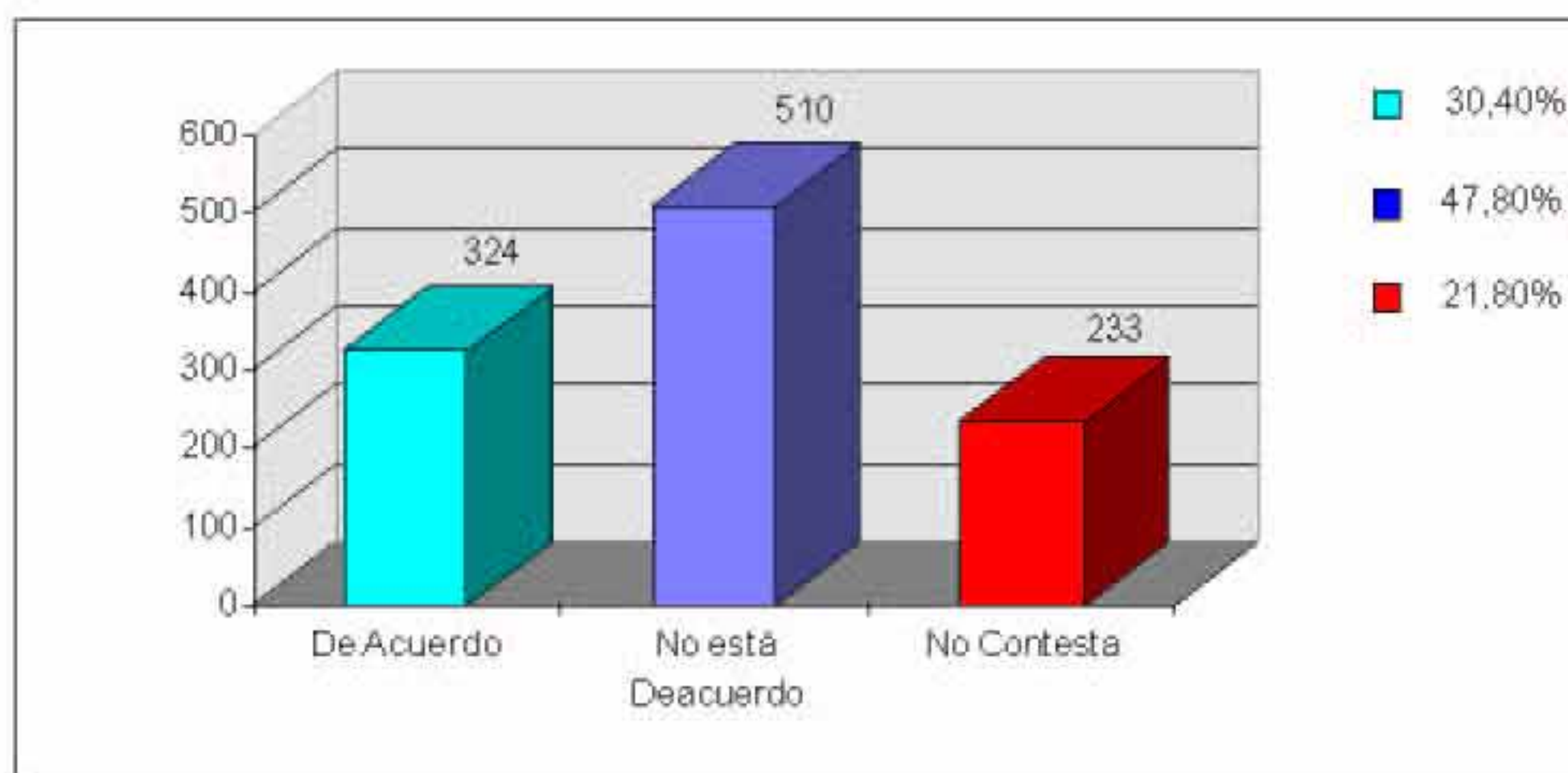
V29c: por su experiencia. Y la experiencia, ¿es un factor importante a la hora de educar para la convivencia? Sus respuestas fueron:



Ahora el signo de la respuesta se invierte: por lo que respecta a la experiencia personal sí tienden a verla como importante. Esto quiere decir

que si ellos se ven a sí mismos preparados es - además de por otras causas, ya que no se trata de un porcentaje definitivo - por su experiencia.

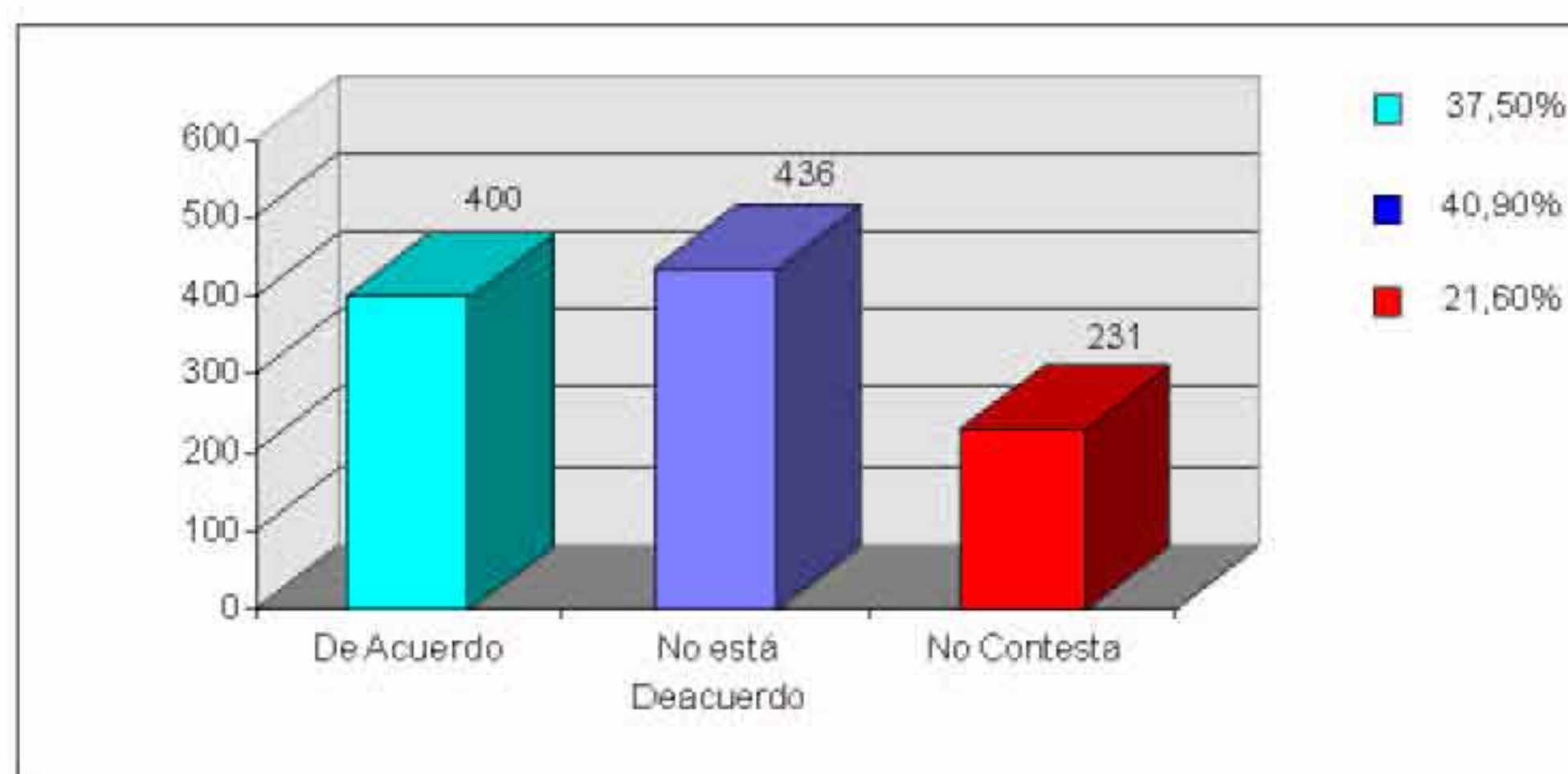
V29d: por su formación inicial. Nos quedaban dos propuestas más que reflejaran la causa de la preferencia por una u otra generación de maestros/as como más preparada para la acción educativa objeto de esta tesis. Dos propuestas que tenían la pretensión de confirmar o “falsar” las anteriores respuestas acerca de la incidencia de la formación recibida en su quehacer cotidiano. La primera hacía referencia a la formación inicial; se preguntaba: ¿Piensa que la generación de maestros que usted ha señalado es la más preparada para este fin porque ha recibido una mejor formación inicial? La respuesta del profesorado se distribuyó de la siguiente forma:



Parece bastante claro que los encuestados que señalaron casi por igual (V28) que las generaciones mejor preparadas para esta tarea eran los de edad intermedia (de 36 a 50 años) y los jóvenes (de 21 a 35 años), no creen que esto se deba, precisamente, a su formación inicial.

La formación inicial en la materia que nos ocupa no ha recibido hasta ahora una aprobación suficiente. Tal vez porque no existió como tal para ninguno de los profesores en activo, y sólo como optativa entre los maestros - alumnos del plan 92. Lo que, una vez más, confirma nuestra hipótesis.

V29e: por su formación permanente. Si no es la formación inicial, ¿lo es la formación permanente como puesta a punto para lo que han visto en V19 como tarea de siempre de la escuela? En el próximo cuadro reflejamos la respuesta:



Y no se definen: para la mitad sí, y para la mitad no. Si a estos datos añadimos los de la alternativa 'Otra', en los que podemos leer que solamente 98 (9.2 %) afirman que hay otro motivo para verse preparado, pero 735 (el 68.9 %) dicen que no lo hay, podemos concluir de esta variable 29 (en sus seis propuestas) que sólo la experiencia personal está resultando en cierto modo decisiva para los maestros y maestras en la educación para la convivencia. La experiencia y - como ya señalamos en otras variables que lo detectaron anteriormente - la educación recibida en la familia, o desde un ambiente democrático, etc.

7.2.4.- Práctica escolar de la educación para la convivencia.

Las seis variables siguientes (de V30 a V35) corresponden a la pregunta 28 del cuestionario, y proponen cinco actividades consideradas educadoras de la convivencia, más otra que ellos realicen. Se podrían haber puesto más, pero un cuestionario tiene un límite, pasado el cual, los encuestados lo rechazan.

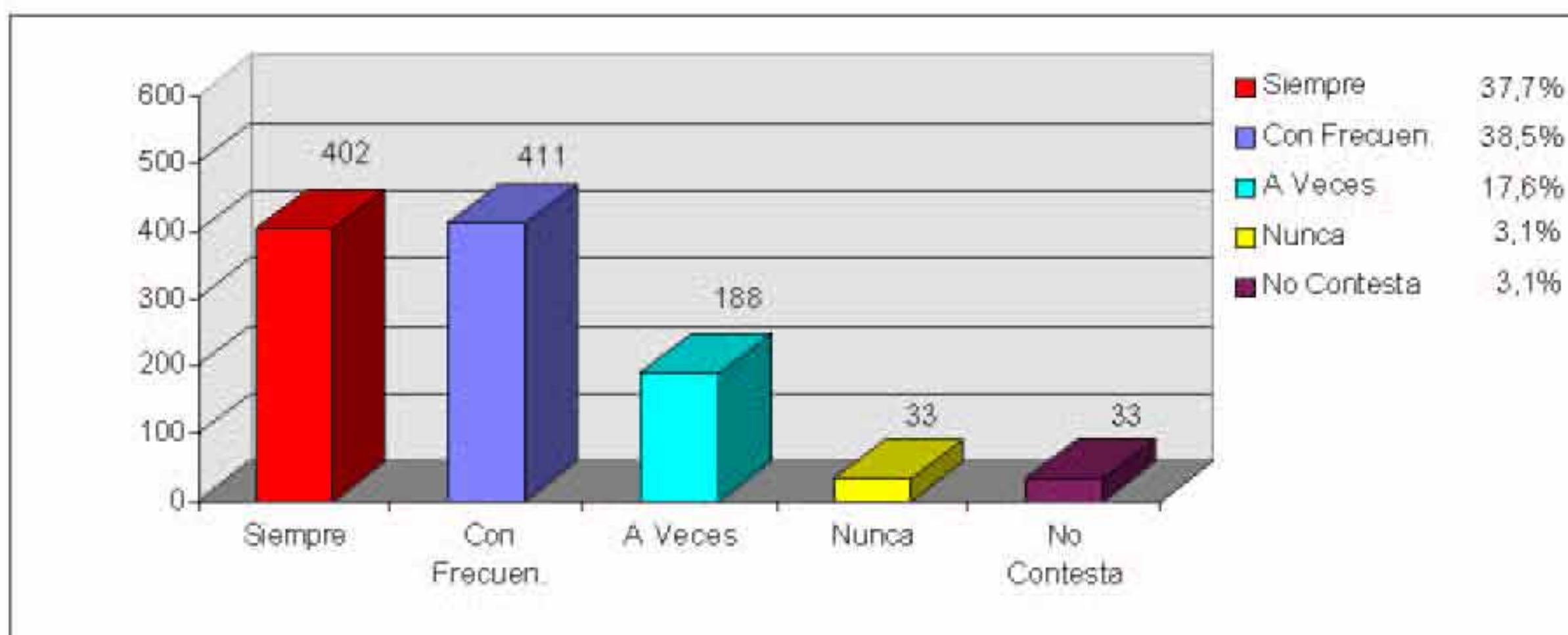
De alguna forma pretendemos medir con ellas el grado de ajuste con la realidad de lo que los encuestados consideran estar satisfechos de su tarea educadora en esta materia, sentirse implicados en ella, considerarla importante, estar en línea de renovación, etc.

Valorar la colaboración con los compañeros de clase y en los trabajos de grupo proponiendo ideas, respetando la de los otros, etc.; resolver los problemas con el diálogo, debatir en el aula sobre problemas actuales que los niños y niñas conocen por los medios de comunicación... Todas estas actividades están incluidas en los criterios de evaluación que la reforma actual propone para casi todas las áreas, y en todas las etapas educativas, al hacer los desarrollos de los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria ⁴.

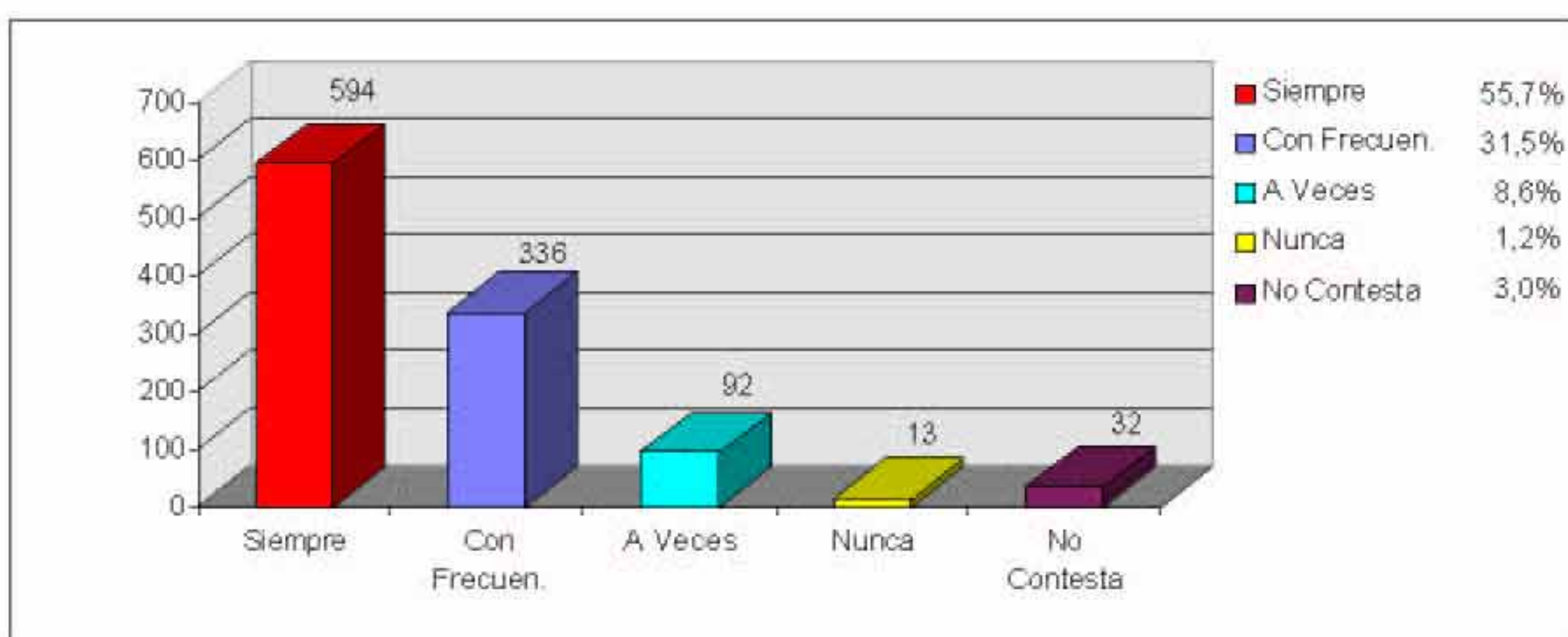
Vayamos una por una con esas seis actividades y al final las comentamos. Los maestros y maestras señalaron que estas actividades las realizan en su práctica educativa diaria con la frecuencia que ofrecemos en los cuadros siguientes:

⁴ Reales Decretos 1333/1991, 1344/1991 y 1345/1991, de 6 de septiembre, por los que se establecen los currículos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, respectivamente.

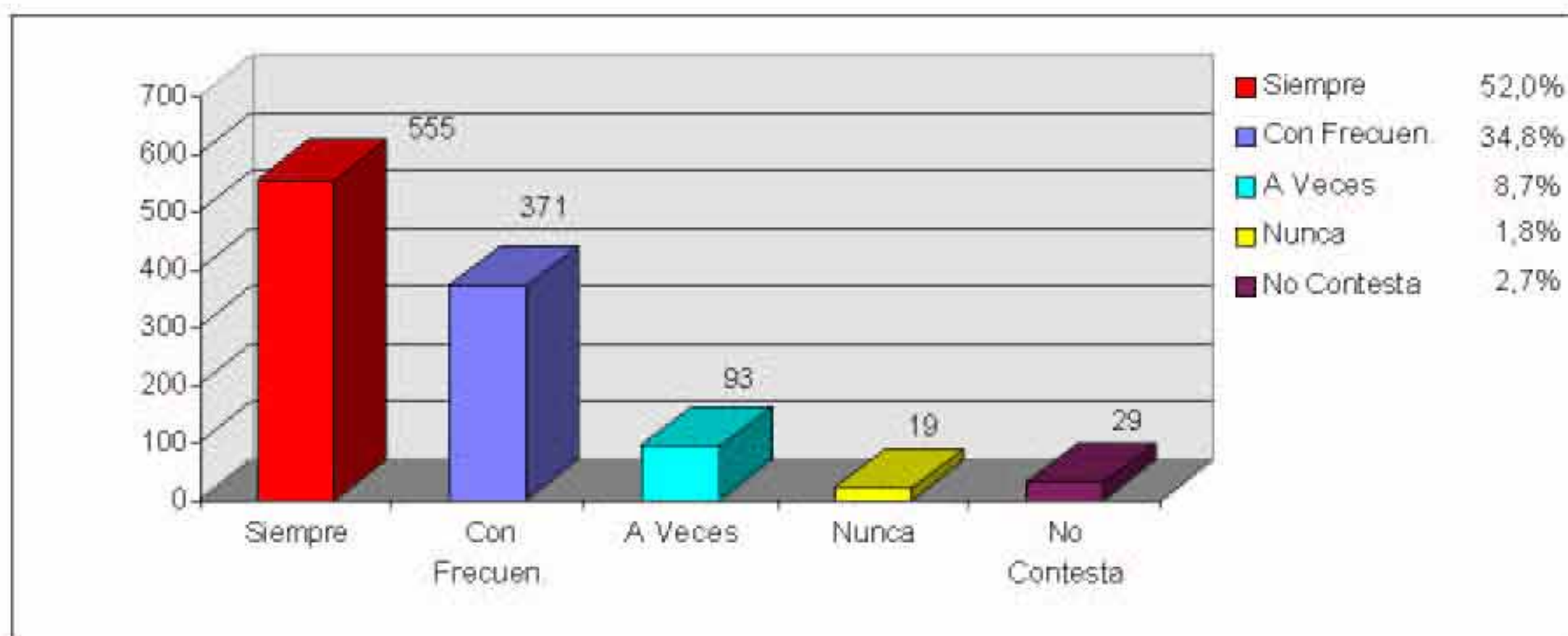
V30: Evaluar en los alumnos la ayuda que prestan a los compañeros.



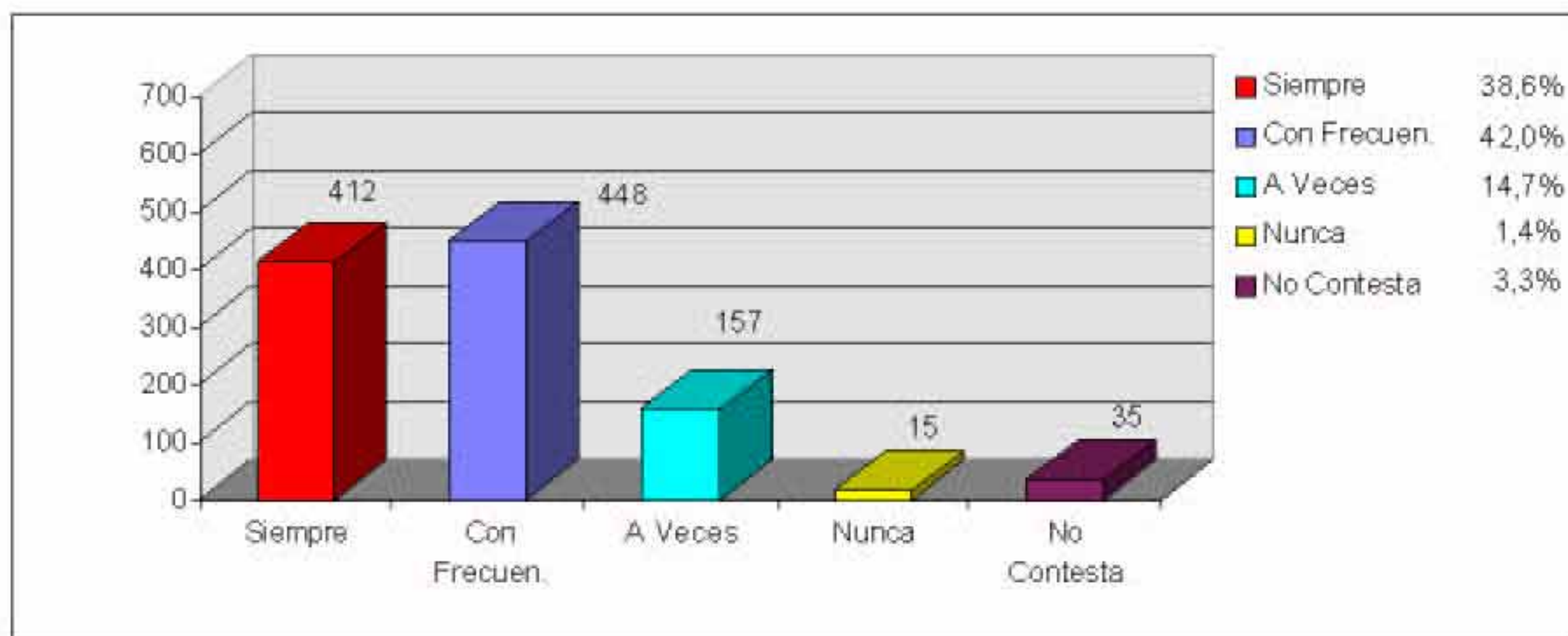
V31: Evaluar su participación en los trabajos de grupo.



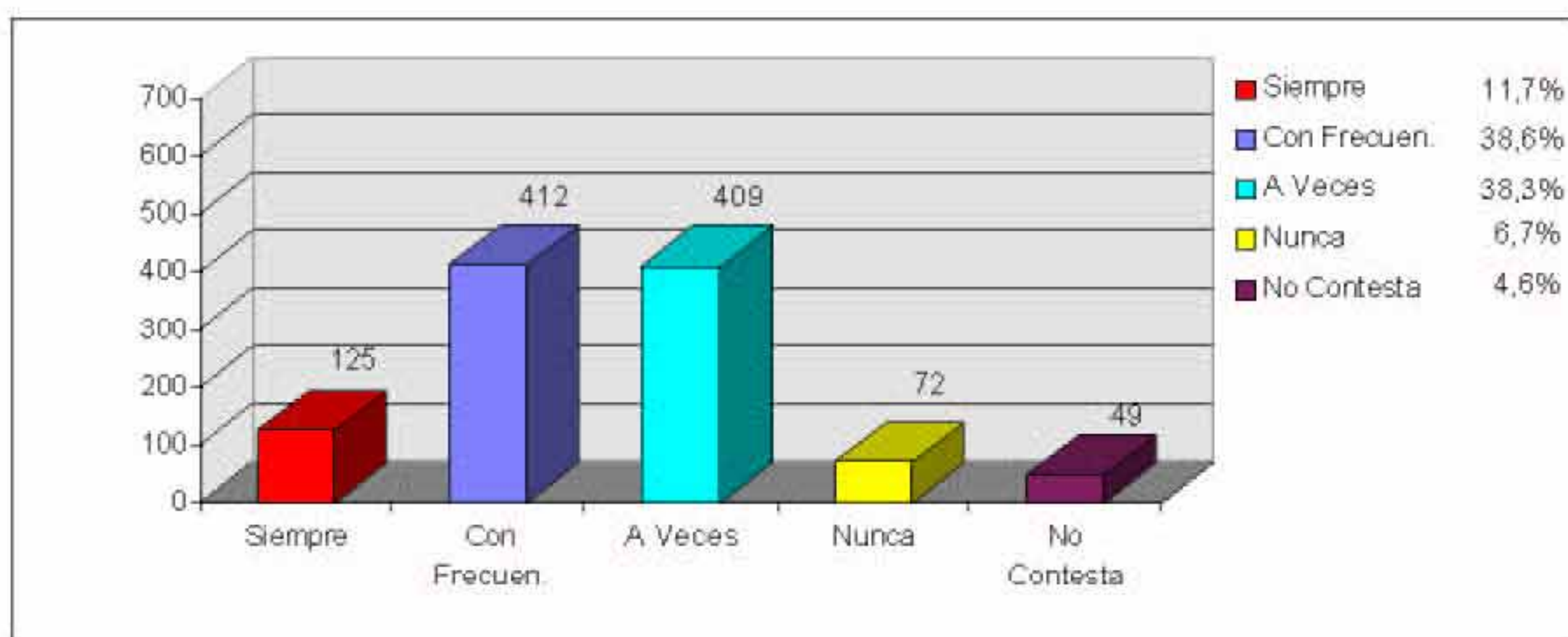
V32: Resolver los problemas que se suscitan en el aula con el diálogo entre todos.



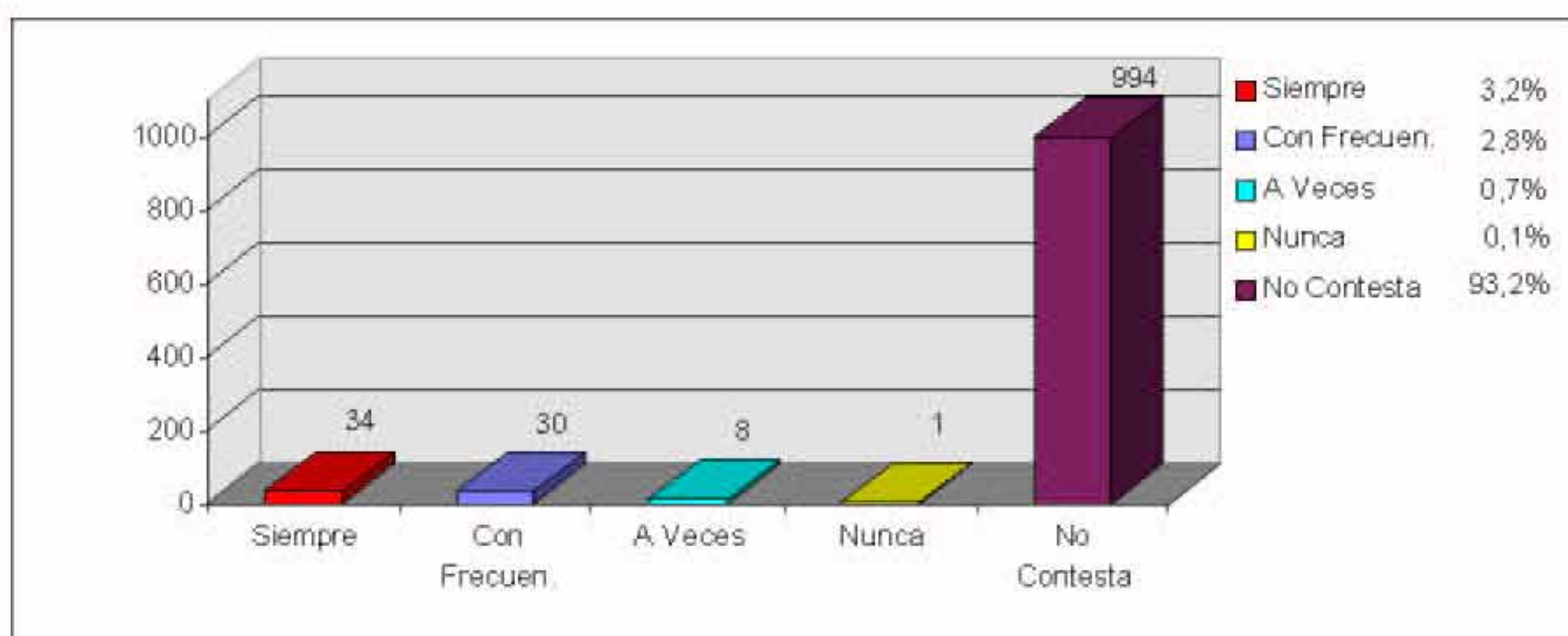
V33: Aprovechar las situaciones reales de la vida escolar para estimular en los alumnos el desarrollo de la convivencia por medio del debate.



V34: Utiliza la prensa, o lo que los niños ven en TV para suscitar el debate sobre cómo convivir en sociedad



V35: Otra actividad que usa para educar para la convivencia en el aula. En realidad, cuando escribieron estas actividades que ellos consideran "propias", de algún modo repitieron las ya enunciadas como "debatir situaciones reales de la vida familiar, del entorno, de discriminación, de noticias, de visitas realizadas fuera del centro, etc." De todas formas, estos son los datos:



Comentario general a las variables V30 a V35. Lo primero que se le ocurre a uno es que estos resultados tiran por tierra nuestra hipótesis de partida: "los maestros quieren educar para la convivencia pero no saben qué hacer", decíamos. Pues bien, según los resultados reflejados en los seis cuadros anteriores, parece que sí saben lo que tienen que hacer y, de hecho, lo hacen siempre o con frecuencia.

Sólo hay una actividad -"Utilizar la prensa, TV, etc., para suscitar debates -, (V34) en la que los resultados se alteran de algún modo: la mayoría se sitúa entre 'con frecuencia' y 'a veces', mientras que en 'siempre' está la minoría. Entre las cuatro primeras propuestas (variables 30 a 33) definen actividades a realizar en el aula a partir de trabajos, problemas o situaciones que se producen en el mismo aula o dentro de la escuela. Mientras que la propuesta quinta (variable 34) expone una actividad a realizar a partir de materiales elaborados desde su aparición en los medios de comunicación. El mismo procedimiento indica el nivel de dificultad que hace que la actividad disminuya su frecuencia.

A pesar de eso, creemos que - como ya nos había ocurrido en las variables 14 y 24- los encuestados responden aquí valorando su tarea cotidiana en la educación para la convivencia con cierta tendencia a equiparar los deseos con la realidad. Por eso intentamos comprobar si la contundente afirmación de que estas actividades se realizan en el aula 'siempre' o 'con frecuencia', responde o no a la realidad escolar.

Recurrimos, primero, a cruzar estos datos con la variable edad (V2) y con la de Plan de magisterio (V3) por si era el caso de que un determinado rango estaba desorientando toda la información. El resultado fue negativo: el uso de las seis actividades se reparte por igual en todos los rangos de edad y en todos los planes de magisterio. Es decir, las actividades que consideramos

en línea de educar para la convivencia, las realizan siempre o con frecuencia (menos la V34 que, como indicamos arriba, la realizan con frecuencia o a veces) lo mismo los veteranos que los jóvenes, lo mismo los del plan 50 que los del plan 92.

También cruzamos los datos de estas variables (V30 a V35) con la variable sexo (V1), y nos encontramos con que ambos, hombres y mujeres realizan estas actividades con una mínima diferencia: la mayoría de las mujeres (41.2 %) tienden a decir que las realizan 'siempre', mientras que los hombres, en su mayoría (43.6 %), prefieren señalar 'con frecuencia'.

Por todo ello decidimos esperar a los resultados de la siguiente pregunta, que en el proyecto del cuestionario estaba pensada como control de la anterior.

En dicho cuestionario, la pregunta corresponde al número 26 que pide señalar el grado de acuerdo o desacuerdo que el encuestado muestra hacia cinco proposiciones, que nosotros tratamos estadísticamente como cinco variables distintas, desde la V36 a la V40.

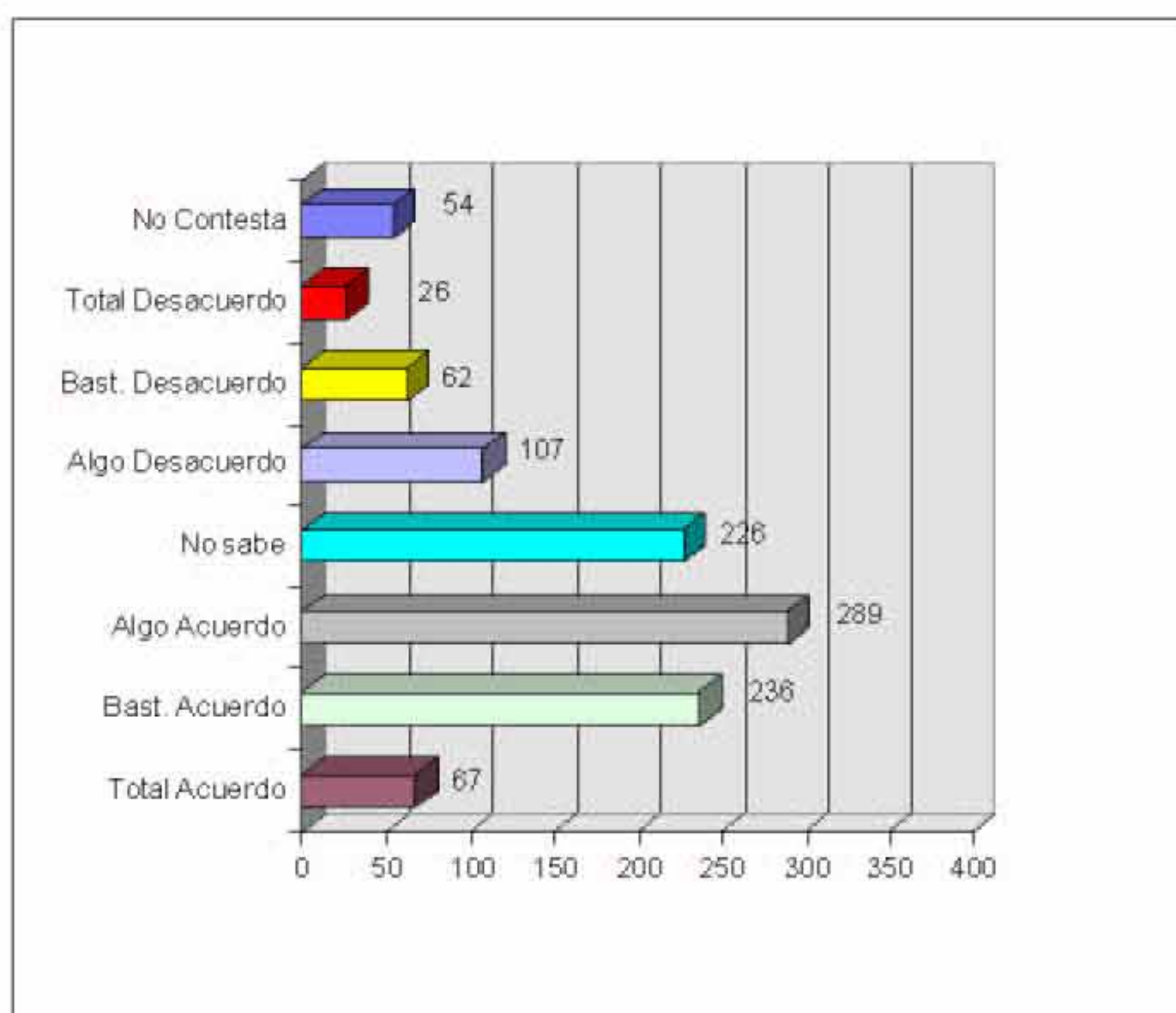
Creemos que el grado de acuerdo/desacuerdo con cada una de las propuestas, mide la integración en la Reforma respecto de los temas transversales, la opinión sobre el profesorado en activo en esta tarea, la autovaloración acerca de la misma, y el nivel de optimismo de cara al futuro. Por lo tanto, como decíamos, el conjunto de esta pregunta, subdividida en cinco variables, va haciendo de contraste para todas las respuestas anteriores, a partir de la variable 14.

Veamos, pues, una a una las cinco proposiciones.

V36. La educación para la convivencia está suficientemente contemplada en la legislación educativa.

En la V16 los encuestados se inclinaron abrumadoramente por la definición de 'educación para la convivencia' que tomábamos del Preámbulo de la LOGSE. Ya entonces sospechamos que la acumulación de términos con fuerte contenido fue la causa de esa respuesta.

Después de la mencionada Ley, se publicaron los Reales Decretos que desarrollan los currículos de todos los niveles educativos de nuestro país; incluso se publicó en el B.O.E. una Resolución toda ella referida a los temas transversales⁵. A pesar de ello, hemos defendido que la legislación es insuficiente, por ambigua, en lo que se refiere al tema de este trabajo. Los encuestados, por su parte, respondieron como se indica en el siguiente cuadro:



⁵ Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.

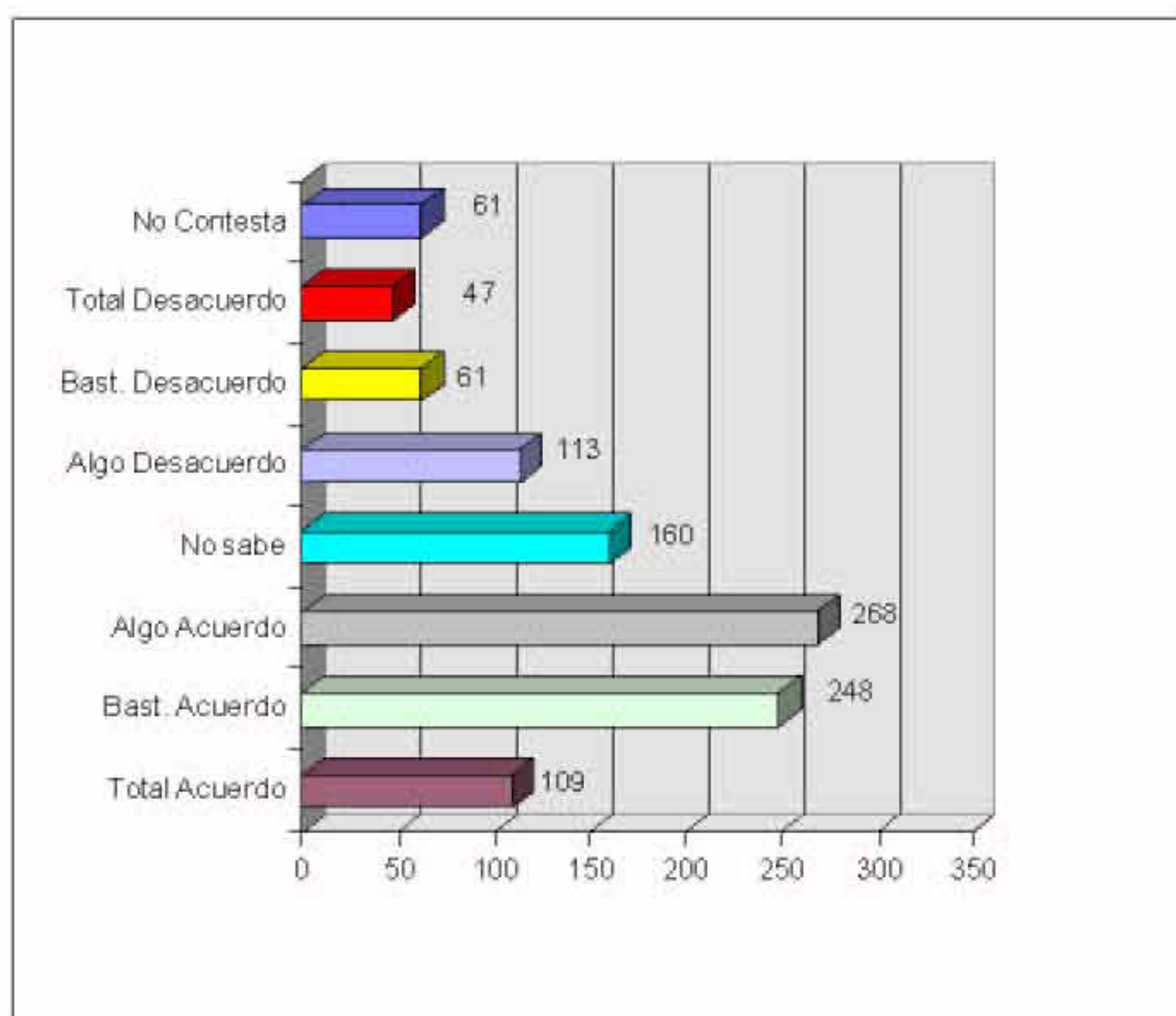
Según el lugar de la tabla en que se ha situado la mayoría - entre el 'Bastante de acuerdo' y el 'Algo en desacuerdo', en porcentaje acumulado, el 80.4 % -, los encuestados tampoco parecen tener claro que la actual legislación desarrolle y oriente a la práctica nuestro tema de manera que esté de acuerdo con el interés que dice tener. Ni "bastante" ni "algo" significan que se considera bien legislado; mucho menos el resto, es decir, "algo en desacuerdo" y, por supuesto, el "no sé".

Si esta tarea no está legislada de manera clara y completa, es decir, para todas las áreas de conocimiento, como corresponde a la transversalidad del tema, entonces ocurrirá que en aquellas áreas para las que no se diga nada de este asunto, la educación para la convivencia dependerá del maestro o maestra - de su voluntad, de su talante -, porque son ellos los responsables del último nivel de concreción del currículo. Y en definitiva, parece que este es el pensamiento del profesorado: ellos son los responsables de esta tarea educativa, no la ley: lo van a confirmar así en la V42b⁶.

Por eso algunos de los encuestados se sienten poco implicados en la tarea (V17) a causa del trabajo que desarrollan en su centro educativo (Variables 7 y 8). Lo comprobaremos, seguidamente, al cruzar estas variables.

⁶ En las sesiones dedicadas a las comunicaciones del 5º Congreso sobre *El libro de texto y materiales didácticos*, celebrado en la Universidad Complutense, del 8 al 11 de Mayo de 1996, presentamos nuestra visión, contrastada en los Reales Decretos, de que estas enseñanzas solamente tienen criterios de evaluación en algunas áreas, no en todas, y las consecuencias que esta indefinición tiene. Una persona asistente me contestaba insistiendo en que eso - el que esté legislado o no - daba lo mismo, porque lo que importa es "si los maestros queremos o no hacerlo".

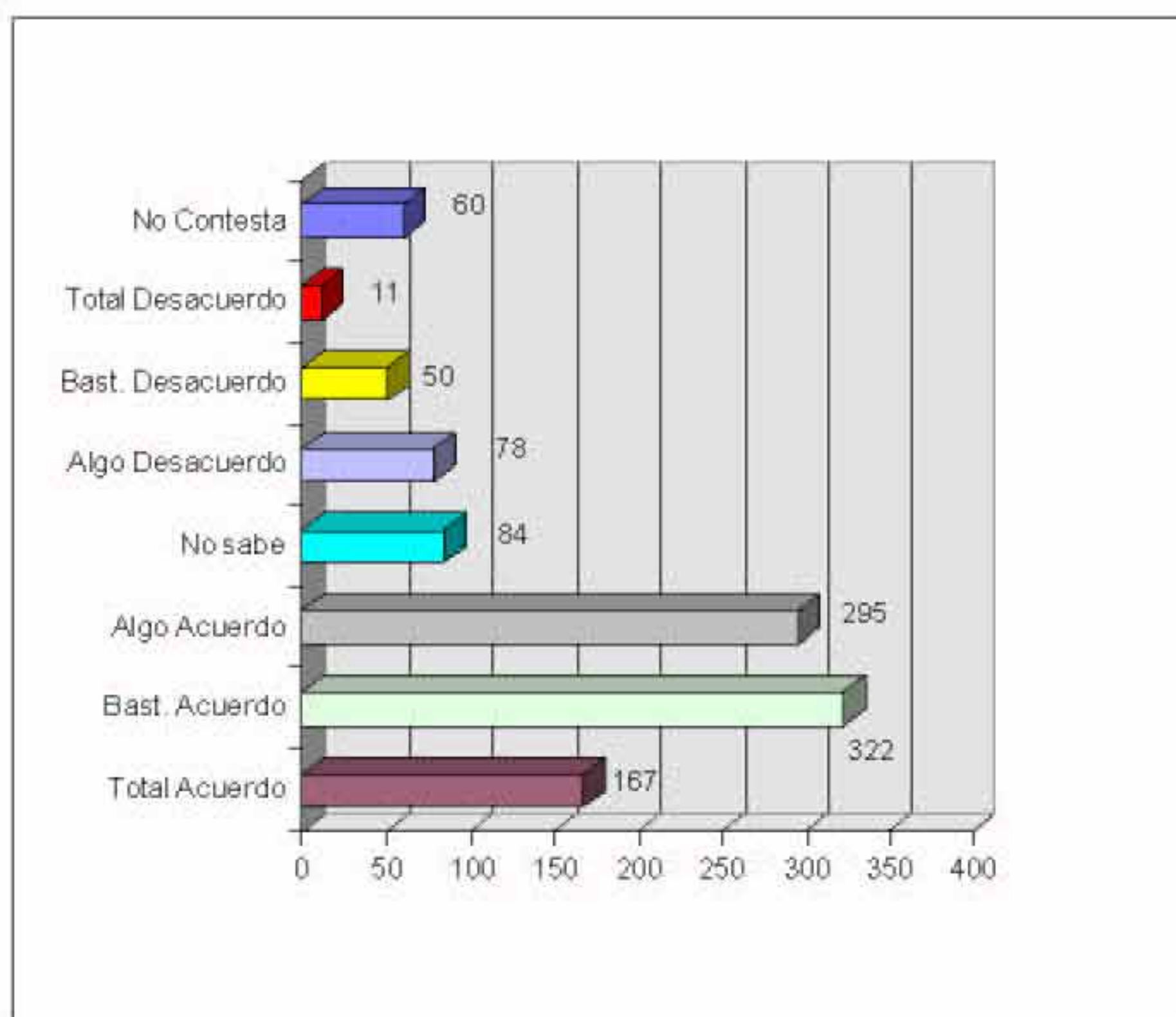
V37. *No hay suficientes experiencias de aula sobre el tema.* Desde hace años, en todas las revistas dedicadas a la educación, se publican múltiples actividades, realizadas con el objetivo de mejorar la enseñanza. Algunas de esas experiencias de aula son las que los mismos encuestados acaban de señalar como que las realizan en su trabajo 'Siempre' o 'Con frecuencia'. Pero ahora dicen:



Comparando este cuadro con el anterior, se puede decir que los que contestan que no saben, han disminuido de uno a otro sensiblemente para correrse hacia arriba. O sea, un 21.2 % no sabía si esta materia estaba bien legislada, pero ahora es solamente un 15 % el que no sabe si hay o no suficientes experiencias de aula, porque la mayoría - el 62 % en porcentaje acumulado - creen que no existen.

¿Pero entonces por qué en las variables 30 a 35 contestaron mayoritariamente que esas actividades las realizan "siempre" o "con frecuencia"? Pensamos que la respuesta plausible es que en aquel momento señalaron esas actividades porque se las presentamos claramente definidas, prácticas, concretas..., más que porque se realizaran siempre o con frecuencia. De hecho - como vimos en su momento -, cuando se les pidió que describiesen 'otra actividad' que realizaran en su trabajo diario con este fin, sólo contestaron 73 sujetos, casi todos repitiendo con sus palabras las actividades que les habíamos presentado; 994 no contestaron.

V38. Se habla mucho, pero el nivel de concreción es poco. O lo que es lo mismo, en el entorno en que se mueven los encuestados "sólo existe un nivel teórico"; con lo que pretendemos confirmar la anterior conclusión. En esta ocasión, los datos apoyan nuestra interpretación; los ofrecemos en el siguiente cuadro:



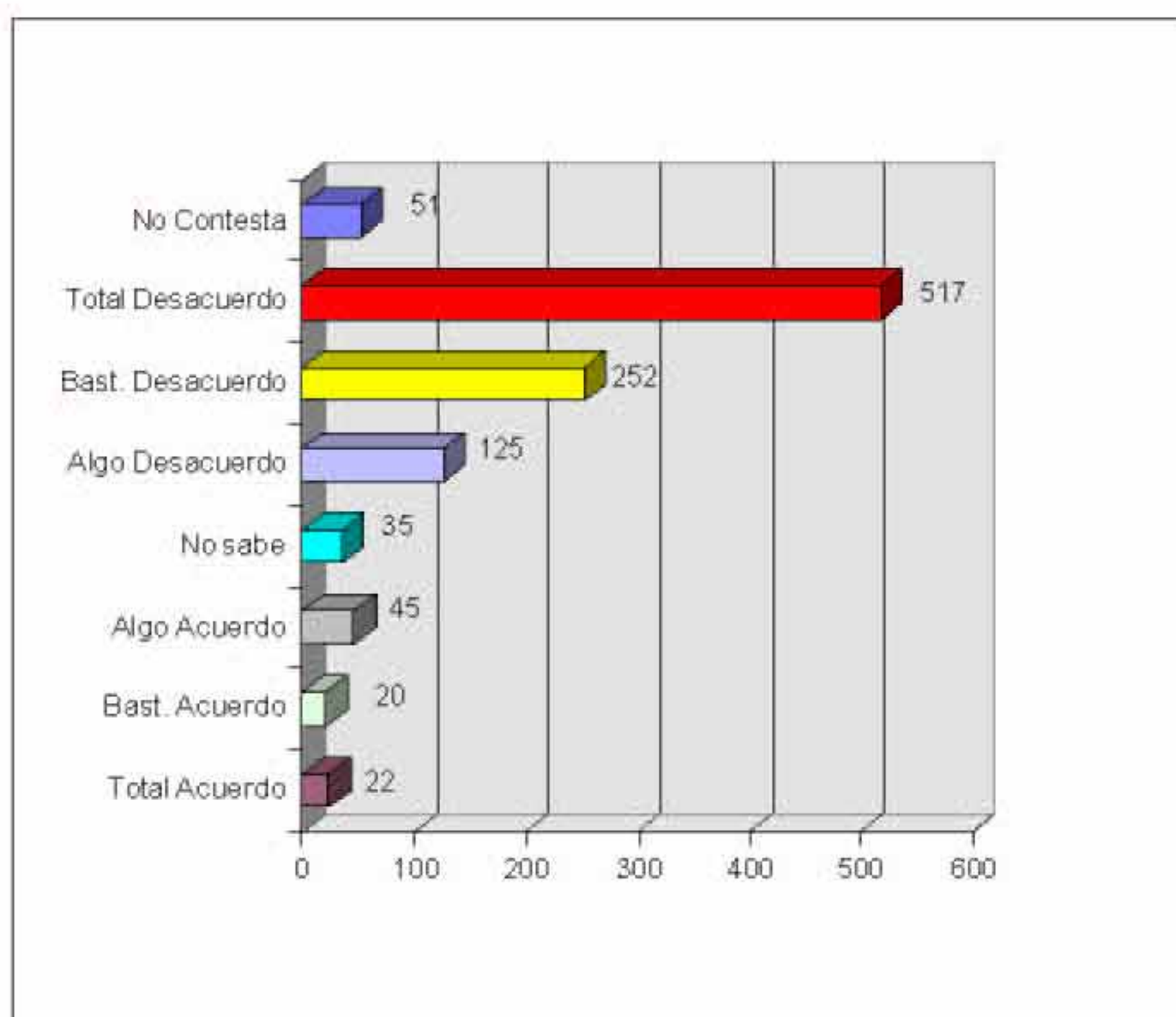
El porcentaje acumulado de los que de alguna manera están de acuerdo en que "se habla mucho, pero el nivel de concreción es poco", es decir, que hay mucha teoría pero poca práctica (o sea, que no hay actividades) es, nada menos, que el 77.9%.

Por lo menos, sorprende que los que en las variables 30 a 35 del cuestionario contestaron que realizaban una serie de actividades siempre o con frecuencia supongan un porcentaje equiparable a los que ahora dicen que no se hacen tales actividades, sino que se habla mucho pero se hace poco. Entendemos que esto confirma nuestra hipótesis: el deseo es grande, pero la realidad poca.

También puede ser que estén resonando los resultados de variables anteriores: los encuestados están satisfechos de su propia preparación con vistas a educar para la convivencia (V21), pero no tienen la misma impresión

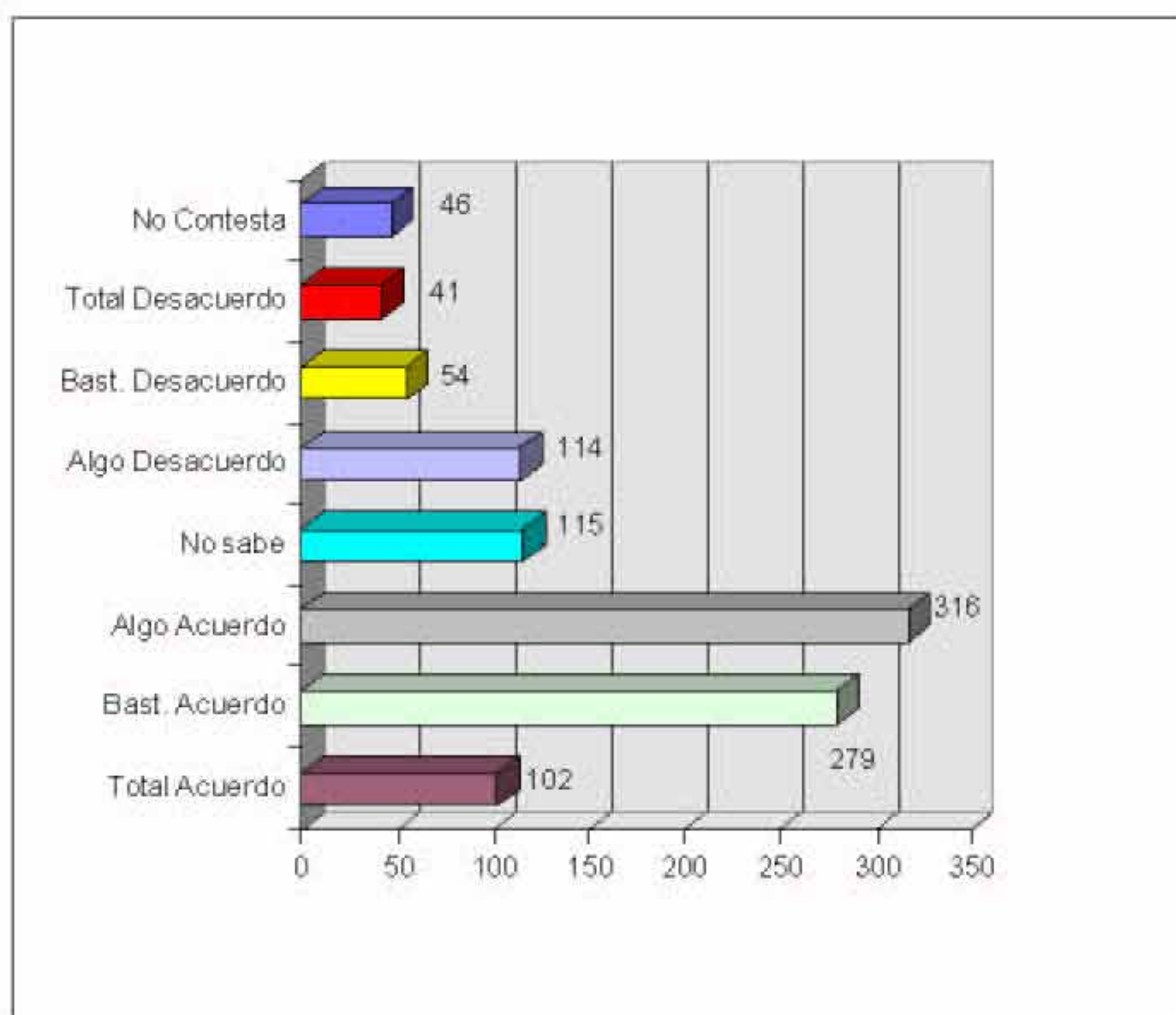
acerca de la preparación de los demás (V24). En el caso de las actividades ocurriría algo parecido: se evalúan a sí mismos haciéndolas siempre o con frecuencia, mientras que en los demás perciben un alto nivel teórico. Si fuera así, todo estaría indicando que la transversalidad no se estaría trabajando adecuadamente, que es lo que nosotros suponemos.

V39. Es inútil hacer más de lo que ya se hace. Lo de que la realidad es poca, acaban de afirmarlo los profesores en las dos propuestas anteriores; ahora confirmamos que el deseo es grande en las dos proposiciones siguientes. Los resultados de la primera son:



La primera impresión ante estos resultados es que la propuesta se entendió perfectamente: el cambio de sentido en la dirección de la respuesta respecto de las anteriores proposiciones, es espectacular. 894 sujetos del total de los encuestados no están de acuerdo con la propuesta que se les presentó, y creen que se puede hacer algo más. Qué pueda ser ese "algo más" es una cuestión de interés: nosotros ofertaremos más adelante nuestra aportación en el ámbito de la formación inicial.

V40. Veo con optimismo el futuro: la comunidad educativa está dando pasos en esta dirección. Es importante conocer las expectativas de cara al futuro con respecto a nuestro tema, educar para la convivencia, porque nos parece que una tarea que se inicia en el campo de la enseñanza en la escuela tiene mucho conseguido si cuenta con la buena disposición de los maestros/as. Este estado de ánimo es el que queremos sondear con la última de las propuestas de esta pregunta que, a nivel estadístico, designamos como variable 40, y que una vez procesada nos ofrece los siguientes resultados:



En efecto, existe un consenso bastante alto en que las perspectivas son buenas: el 68.3 % de los encuestados piensan que la comunidad educativa está dando pasos en la dirección de educar para la convivencia. Aunque, para ser realistas, aún existe casi un 20 % que de alguna manera no cree que se estén dando pasos en esa dirección y no tienen excesivas ilusiones; a los que habrá que añadir ese 10 % más que responde que no sabe. Este cuadro dibuja, a nuestro entender, un panorama bastante real.

Después de esta última pregunta - que para el tratamiento estadístico trabajamos como cinco variables distintas - se pueden hacer estas reflexiones:

**Primera.* El maestro/a se ve a sí mismo implicado y satisfecho en el esfuerzo que hace por educar para la convivencia, aunque ésta sea una tarea solitaria, ya que no se siente apoyado ni por una clara legislación ni por

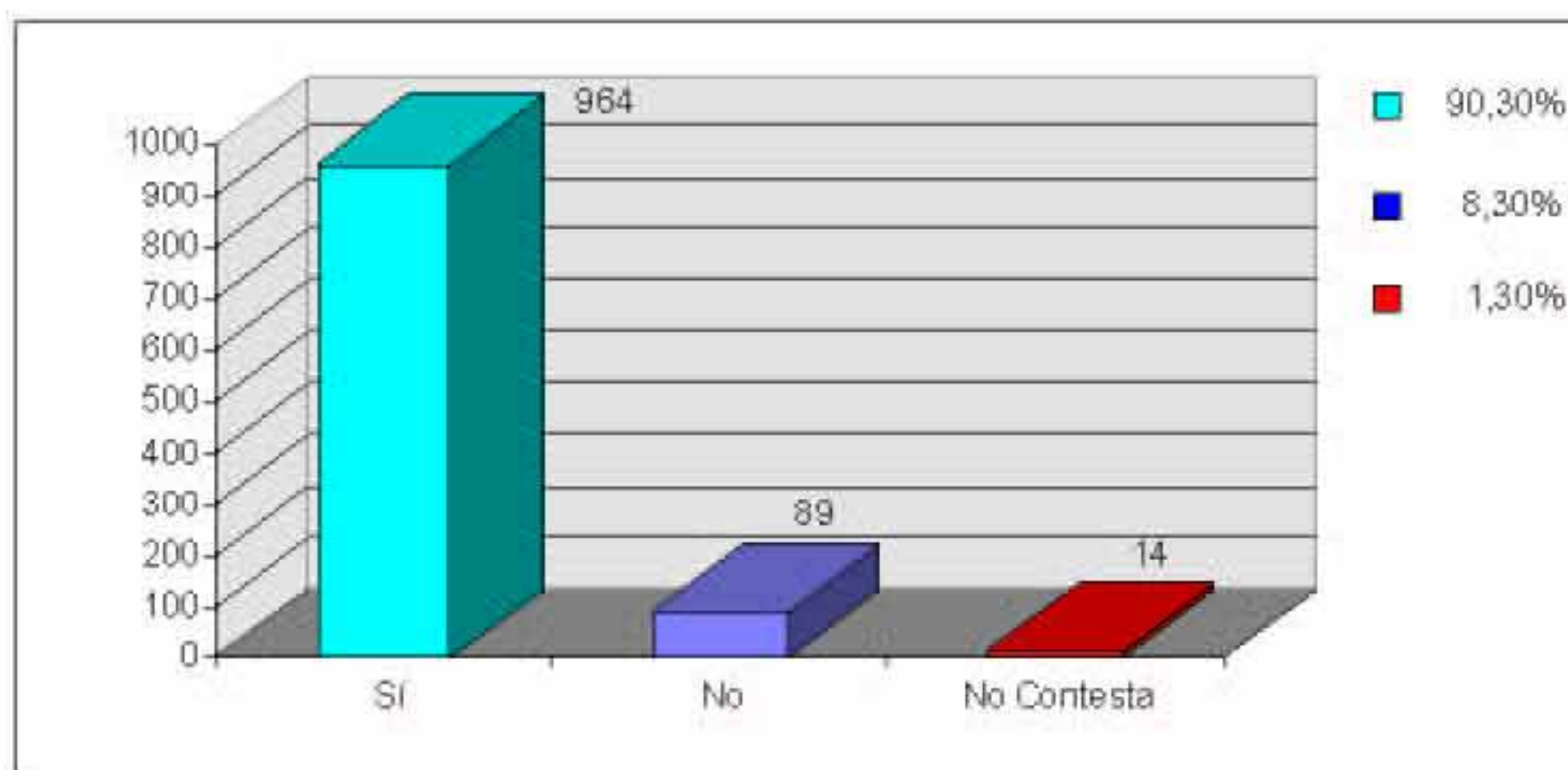
una orientación práctica y sólo cuenta con la propia experiencia como herramienta.

* *Segunda*. Sin embargo, ve a los demás poco implicados, y eso lo nota en su conducta como profesores y en la práctica diaria del aula; no percibe hechos, sólo palabras.

* *Tercera*. Pero el talante personal de las nuevas generaciones que han crecido en un ambiente democrático y salen mejor preparadas, les permite valorar positivamente el futuro, aunque se mantiene un razonable nivel de escepticismo.

7. 3.- La educación para la convivencia en la formación inicial y permanente del profesorado.

V41. Materia en la formación inicial. Se pregunta al profesorado si cree que la enseñanza de la educación para la convivencia debería ser materia concreta de la formación inicial. Esta es nuestra oferta que, de algún modo, concreta ese "algo más" que se puede hacer en este aspecto de la enseñanza, del que hablábamos antes. Los resultados son estos:



Un acuerdo tan masivo se da en pocas ocasiones. Los maestros y maestras creen que la educación para la convivencia debe entrar en los planes de estudio del profesorado, como un arte de enseñar a convivir en el que, a lo largo del cuestionario, se han percibido implicados, interesados, preparados sólo por su educación familiar y ambiental, pero sin líneas concretas de actuación.

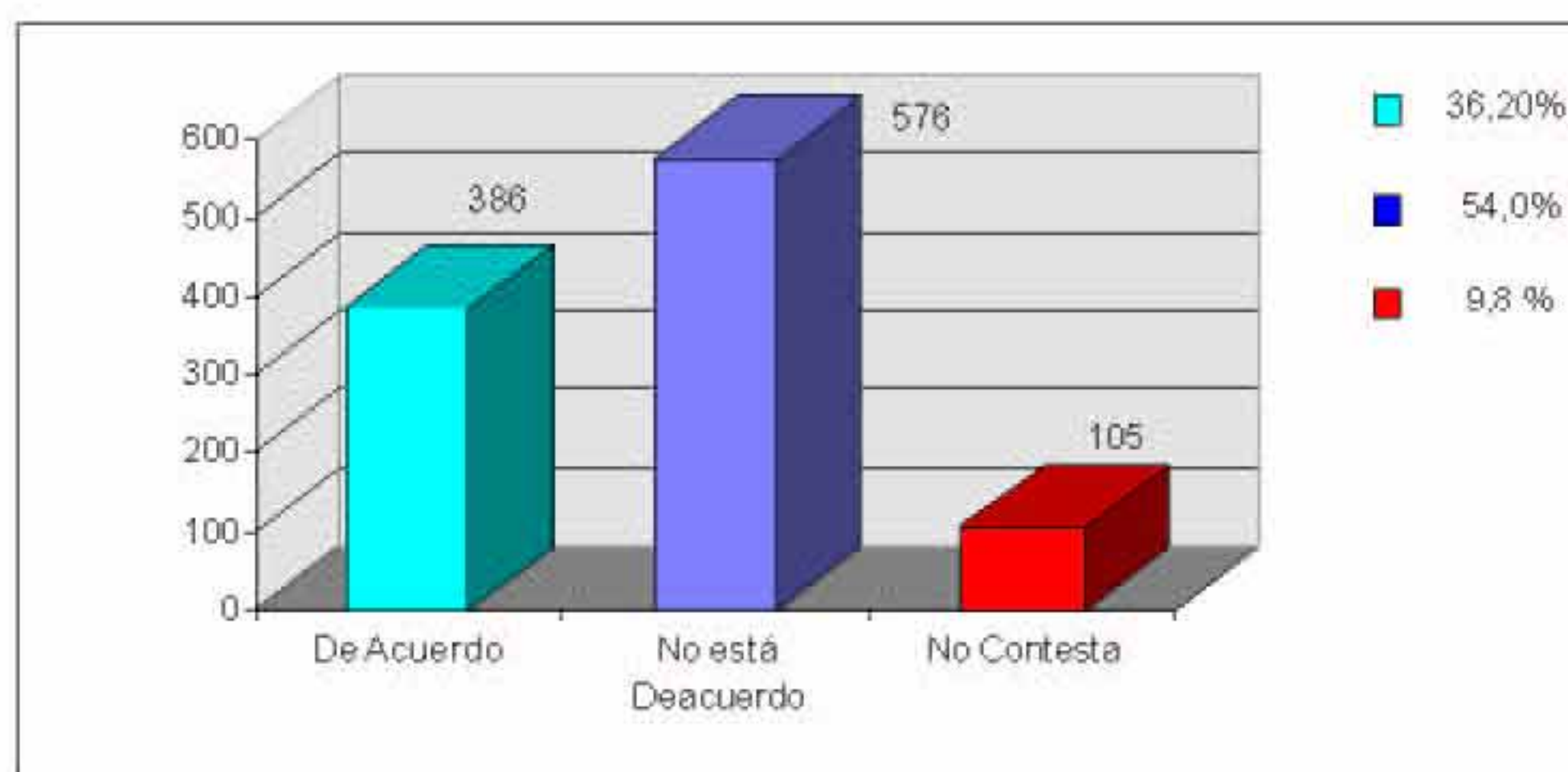
V42. Si has respondido afirmativamente, señala si alguna o algunas de estas proposiciones son el motivo.

En efecto, a los que respondieron afirmativamente se les pide ahora el motivo por el que piensan que la educación para la convivencia debe ser materia de enseñanza en la formación inicial del profesorado. Se hizo con una pregunta designada como variable 42, pero que a efectos estadísticos - como en anteriores ocasiones -, subdividimos en cinco: V42a, V42b, V42c, etc.

Seguidamente presentamos cada uno de los motivos propuestos y su índice de aceptación.

V42a. *Porque los cambios sociales y culturales lo exigen.* Entendemos que en nuestro país se han producido unos cambios sociales - políticos, económicos, religiosos, etc.- que tienen su eco en la educación, la cual debe proporcionar a alumnos y alumnas una formación plena en la que se transmitan, desde luego, información y conocimientos, pero en la que, también, "adquirirá mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente" ⁷.

La adhesión que alcanza este motivo para que la educación para la convivencia forme parte del currículo de la formación inicial del maestro, arroja los siguientes datos:



El discurso oficial que propone este tipo de educación global, incluso el que lo hace de una forma concreta a través de los temas transversales,

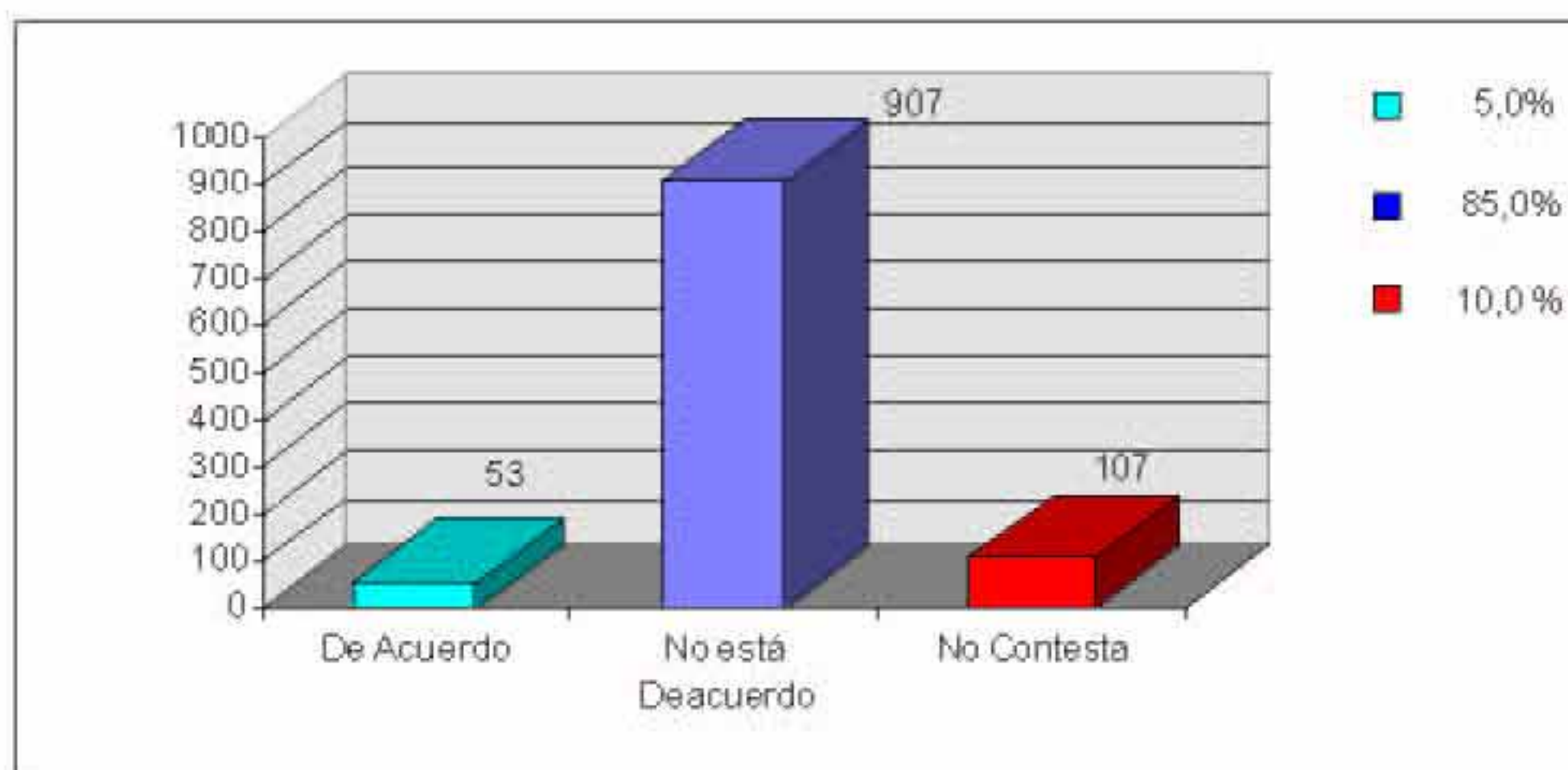
⁷ LOGSE, Preámbulo.

comienza siempre con este motivo para su oferta. Sin embargo, como puede verse, entre el profesorado este motivo no tiene mayor aceptación: son más los que no están de acuerdo en que esta sea la razón por la que la educación para la convivencia forme parte del currículo de la formación inicial, que los que aseguran que esta es su razón.

V42b. Porque lo pide la LOGSE. El Preámbulo de la Ley, y el Título Preliminar que habla de los fines de la educación, proponen un nuevo marco para una formación global de la persona.

Y aunque en ese momento la LOGSE hace un repaso de todos los cambios producidos en España desde la última Reforma Educativa de 1970, a los que pretende dar respuesta, nosotros no se lo presentamos así a los encuestados, sino que lo que hicimos entonces fue señalarles una realidad cambiante que el maestro vive y a la que debe responder con su tarea, sin hacerles referencia alguna a la Ley.

Ahora no tratamos de repetir desde otro ángulo la misma proposición. Al contrario, nos referimos expresamente a una visión estrictamente legal: "La razón por la que cree que la educación para la convivencia debe ser materia de la formación del profesorado, ¿es, según usted, que viene así planteado desde la legalidad vigente?" Se produjo el siguiente resultado:



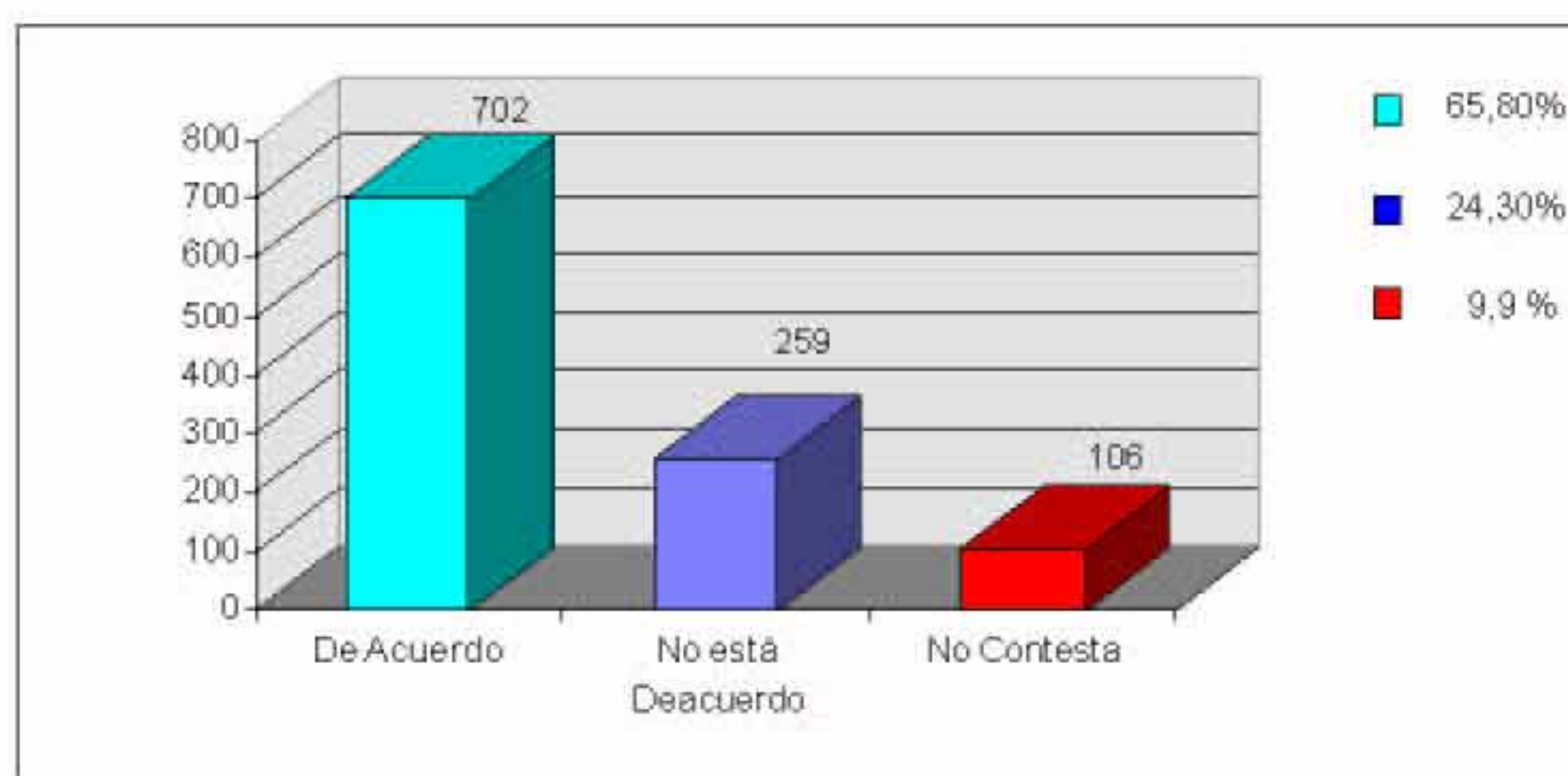
O sea, que la inmensa mayoría no cree que la nueva legislación sea el motivo por el que se deba incluir estas enseñanzas en la formación inicial del profesorado. Solamente el 5 % opinan que esta es su razón.

Todo hace pensar que la mayoría de los profesionales de la enseñanza no se siente especialmente conmovida por los movimientos sociales a escala "macro", ni tampoco por los cambios legales al menos a este nivel de tarea educadora. La respuesta masivamente afirmativa a la pregunta de si había de estar presente la educación para la convivencia en la formación inicial del maestro obedece, por lógica, a otra razón. Razón que apareció en la siguiente propuesta.

V42c. Porque existe una notable degradación de la convivencia a nivel general. La verdad es que con esta propuesta solamente pretendíamos dar una posibilidad de respuesta a aquellos que se sentían descontentos o desconcertados por la realidad que les rodeaba. Tomamos la proposición de los comentarios cotidianos de bastantes maestros en torno a la vida escolar que, en este sentido, se expresan con diversas expresiones que, en el lenguaje habitual, se equiparan a 'degradación de la convivencia', como agresividad, intolerancia, falta de respeto hacia personas y medio, etc., actitudes todas que

dificultan el desarrollo de la educación en los centros de enseñanza. Recoger este descontento en una propuesta era nuestra única intención.

La respuesta de los encuestados se expone en el siguiente cuadro:

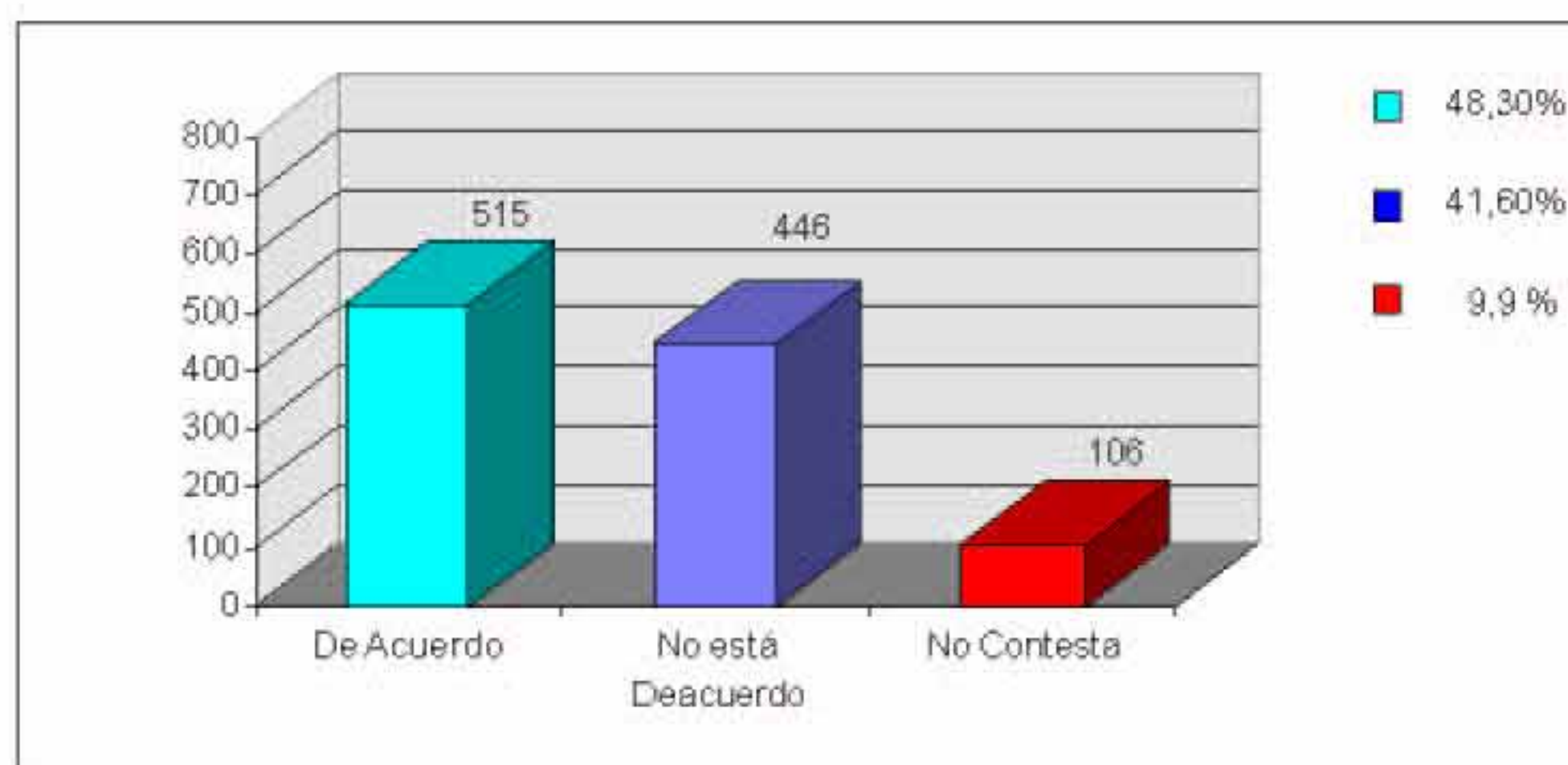


Lo sorprendente de esta respuesta es que no se trata de unos pocos descontentos o desconcertados; se trata de que el 65.8 % de los maestros piensa que ésta, y no otra, es la razón por la que quieren que la educación para la convivencia se introduzca en los planes de estudio de los maestros y maestras. Es decir que no son los cambios a nivel social o legal; es la vida ordinaria la que urge al profesorado a prepararse para enseñar no sólo información y conocimientos, sino también a vivir y a convivir.

Como puede verse, esto repite - aquí desde los datos - una de nuestras intuiciones de partida: la educación para la convivencia se vive entre el profesorado como una necesidad, y la razón de ese sentimiento es la dificultad de la práctica escolar, la experiencia cotidiana de que la convivencia se deteriora.

V42d. *Porque la escuela tiene un compromiso con la sociedad en este asunto.* La última propuesta que presentamos en el cuestionario de manera definida, y que creímos que cerraba el campo de los posibles motivos para incluir esta materia en la formación inicial del profesorado, es la afirmación de que la escuela comparte, junto a otras instancias sociales, el compromiso educativo.

La respuesta de los maestros y maestras se dividió:

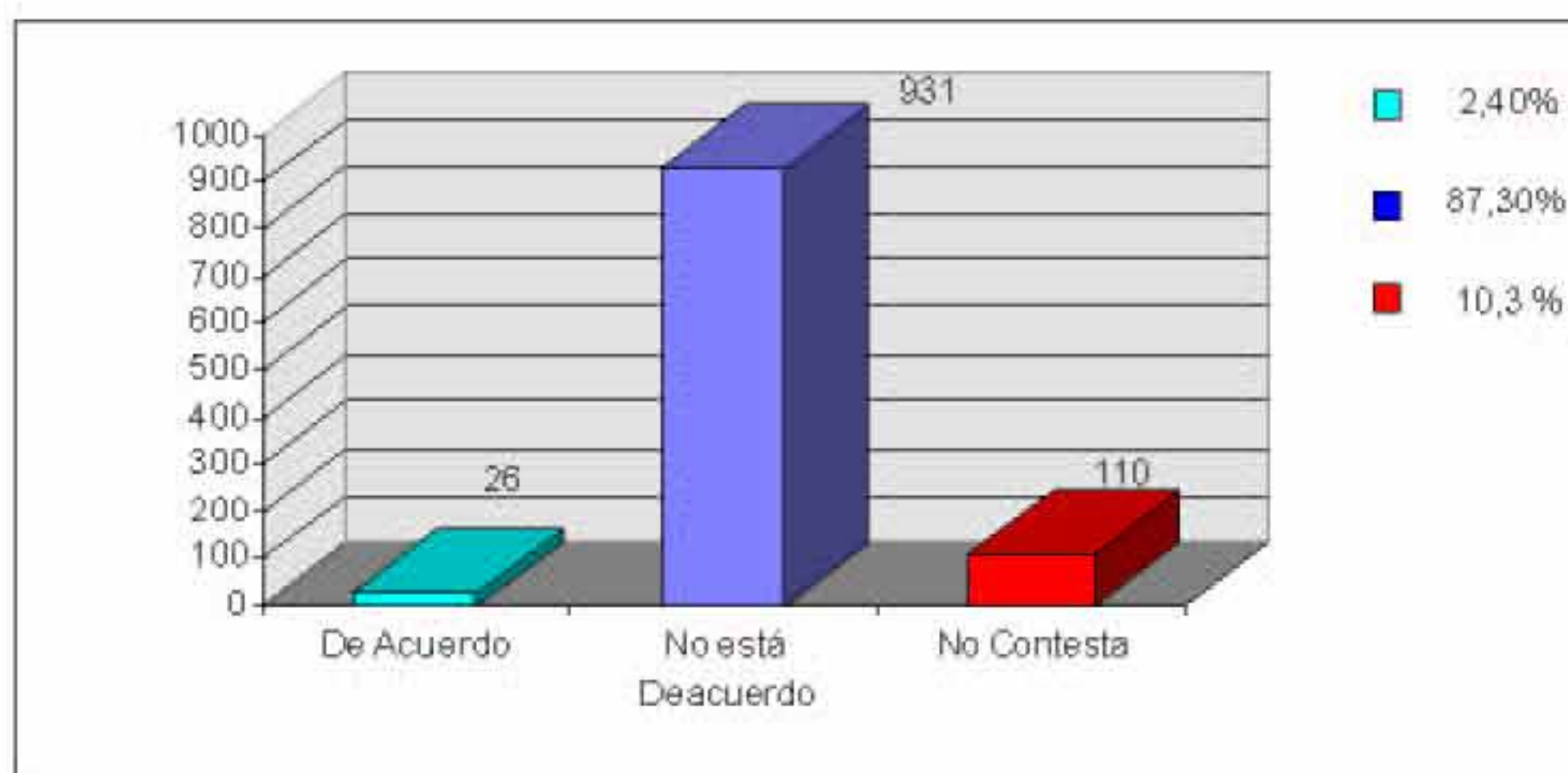


Esperábamos una mayor apuesta por esta afirmación: responder que la educación para la convivencia debe entrar en el currículo de la titulación de maestros porque ese tipo de educación "es un compromiso de la escuela" queda sencillamente bien. Además, en la variable 19, la mayoría (el 61.4 %) contestaron que esta es una tarea que la escuela ha hecho siempre, y sólo el 30 % dijo que se trata de un trabajo que está por hacer.

Sin embargo, los datos desmienten que este sea el motivo de los maestros para situarse a favor de una formación inicial en esta materia, al menos que lo sea de una forma clara y general. Aunque ligeramente

inclinados a apoyar la afirmación, la verdad es que se dividen en dos grandes grupos, a favor y en contra de la propuesta, que no deciden la cuestión.

V42e. Otra razón. Aún optamos en el cuestionario por dar al encuestado la oportunidad de escribir cualquier otro motivo que tuviera para haber señalado, anteriormente, que la enseñanza de la educación para la convivencia debe estar presente en los estudios de formación del profesorado. Pero contestó negativamente, es decir, que no tiene otras razones, como puede comprobarse en el cuadro siguiente:



Además, los 26 encuestados que escriben "otra razón", lo que hacen es repetir, con sus palabras, los motivos señalados como *V42a*, *V42c* y *V42d*: el único que no repiten es el legal o *V42b*. Por ejemplo: "Porque se han ido perdiendo una serie de valores"; "Porque es un compromiso de todos"; "Porque los alumnos nos demandan estos conocimientos para enfrentarse al mundo actual..., competitivo..., en el que siempre tienen que estar eligiendo..." etc.

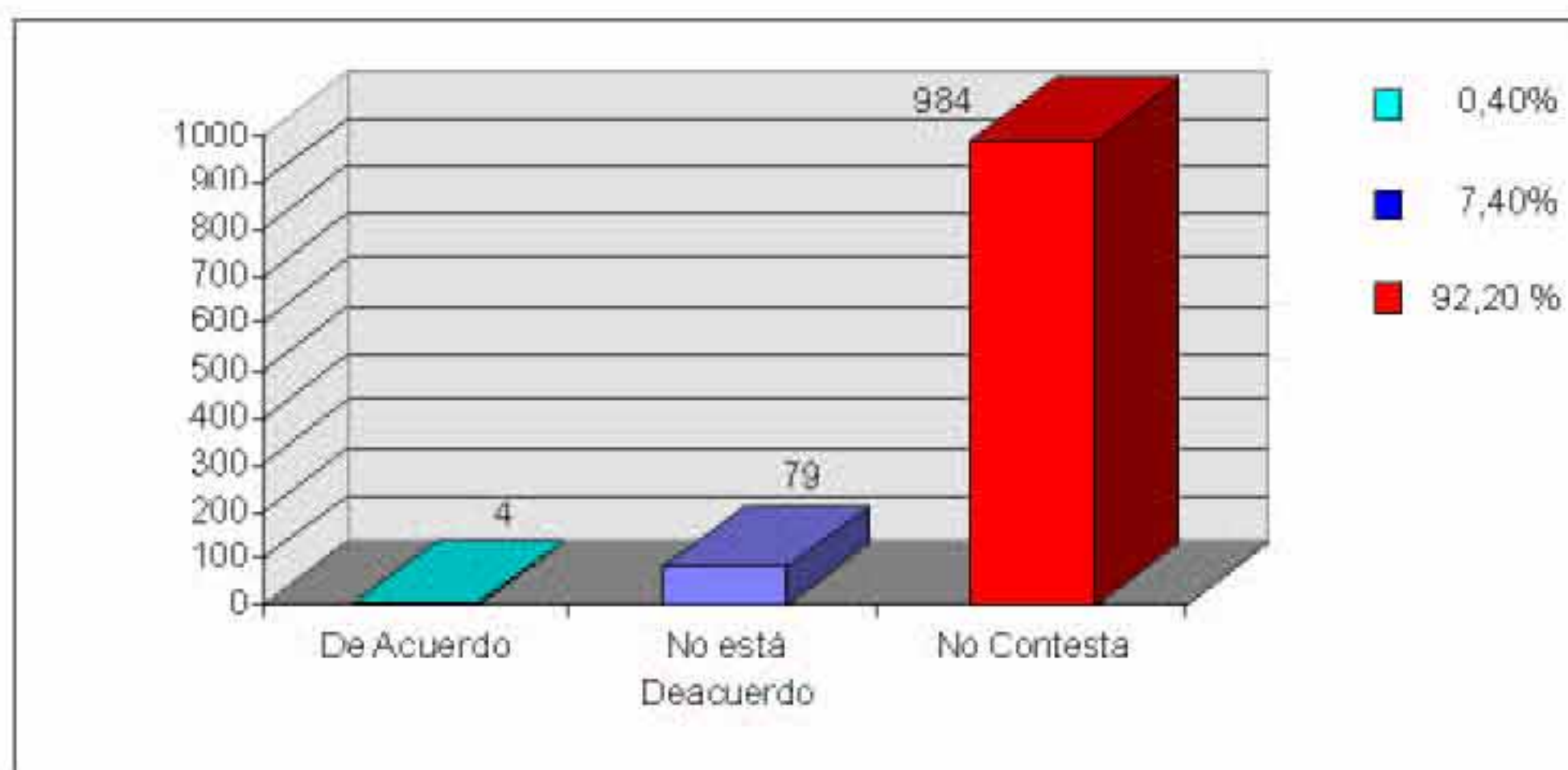
A partir de los datos de la V42 en todas sus propuestas, pensamos, una vez más, que nuestra hipótesis de trabajo se ve confirmada: la experiencia cotidiana del profesorado urge una formación cuando menos inicial - pensamos que también permanente - en cómo educar para convivir. No es que las otras razones no sean verdaderas: los cambios sociales y el compromiso de la escuela con la sociedad, recibieron un amplio respaldo. No así el hecho de que la LOGSE lo pida, puesto que ésta no propone ninguna solución al respecto.

V43. Y si has respondido que no, señala si alguna o algunas de estas proposiciones son la razón. Lo mismo que en la anterior variable, ahora se pide a aquellos que respondieron negativamente a la pregunta sobre si creían que la enseñanza de la educación para la convivencia debería ser materia concreta de la formación de las nuevas generaciones de maestros. También aquí se les pidió que señalaran si alguna de las afirmaciones que se les proponían la consideraban razón de su negativa, y en todo caso podían escribir - en una quinta alternativa - cualquier otra razón propia.

Algo a tener en cuenta en esta variable es su dependencia de los resultados de la V41: sólo 89 sujetos (el 8.3 %) optaron por esta respuesta negativa. Nada de lo que sigue - variables V43a a V43e- puede ser considerado estadísticamente significativo, pero puede indicarnos el razonamiento que mueve a los que dicen que la educación para la convivencia no debe entrar en los planes de estudio de la formación del profesorado, y hacer así útil su opinión.

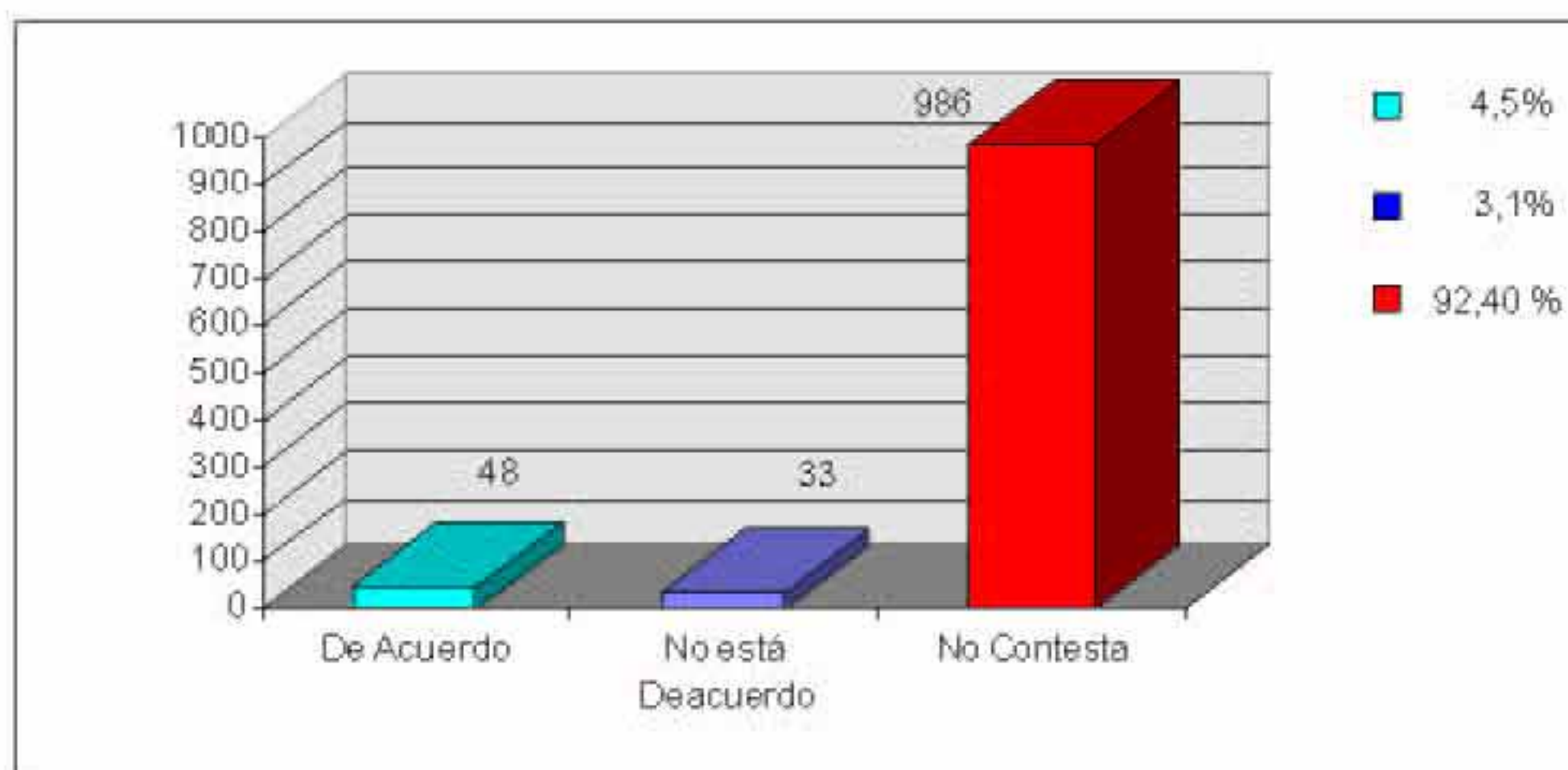
Como en la V42, y a efectos del tratamiento estadístico, desglosamos esta variable en cinco que corresponden a las cuatro propuestas, más la alternativa "Otra".

V43a. Esto no se enseña sino que se vive; por tanto, se trata de una materia imposible de programar. Responde esta proposición al comentario habitual de que esto no se enseña sino que se vive. La opción por este motivo arrojó los siguientes datos:



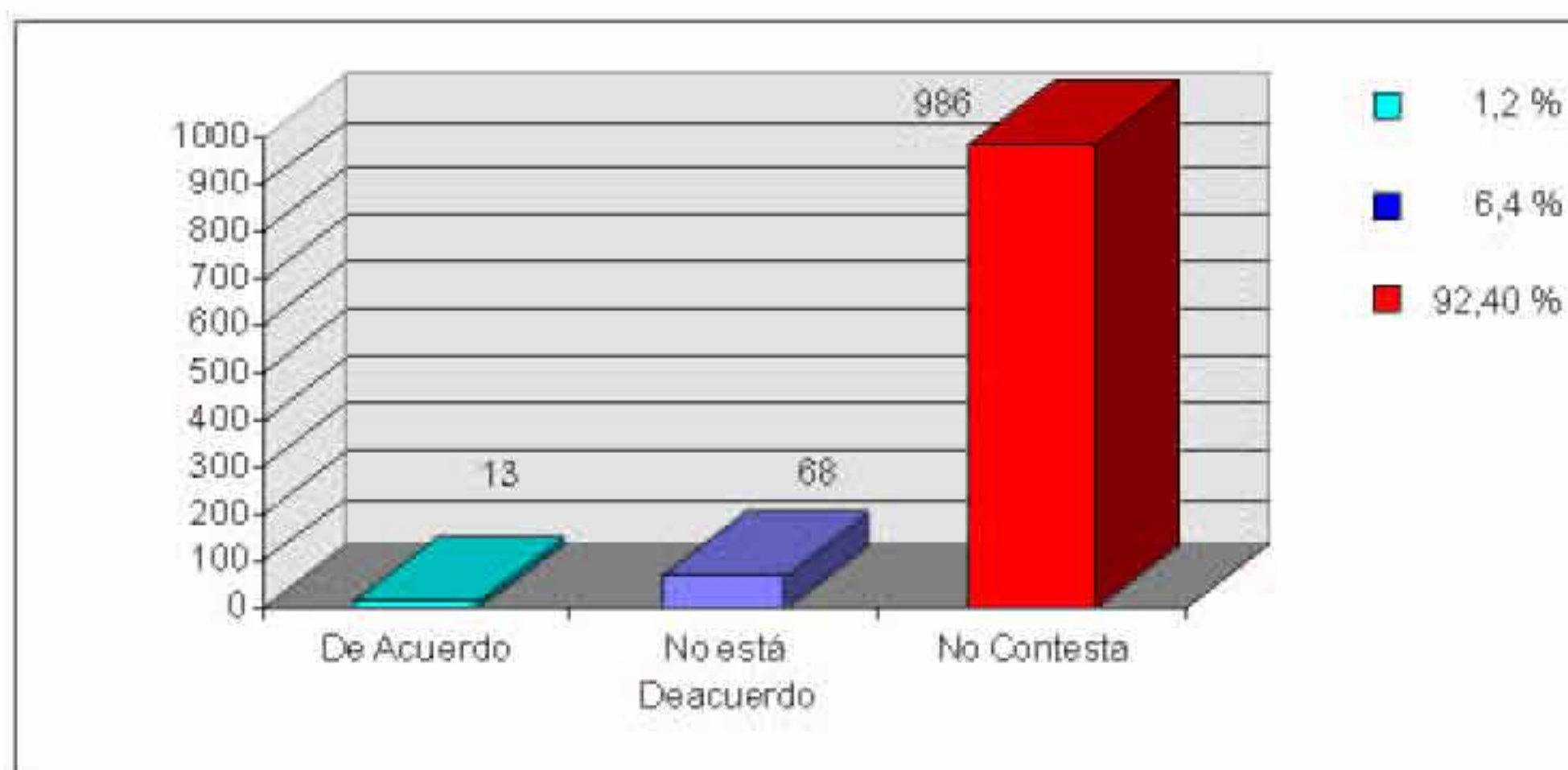
Insistimos en que es preciso tener en cuenta que los que no contestan a estas propuestas son, en su inmensa mayoría, los que respondieron afirmativamente en V41. De los pocos que respondieron negativamente, la mayoría no piensa que ésta sea su razón para haberlo hecho; o sea, que aunque sea una materia para la vida se puede programar.

V43b. Este tema depende más del talante personal que de una preparación específica. Un matiz algo diferente encierra esta segunda propuesta respecto de la primera: la convivencia - y su educación - no sólo es algo que se transmite porque se vive, sino que depende del "duende" de las personas; quien no lo tenga, podrá vivirlo como un esfuerzo personal, pero no podrá contagiarlo. En el siguiente cuadro presentamos los resultados:



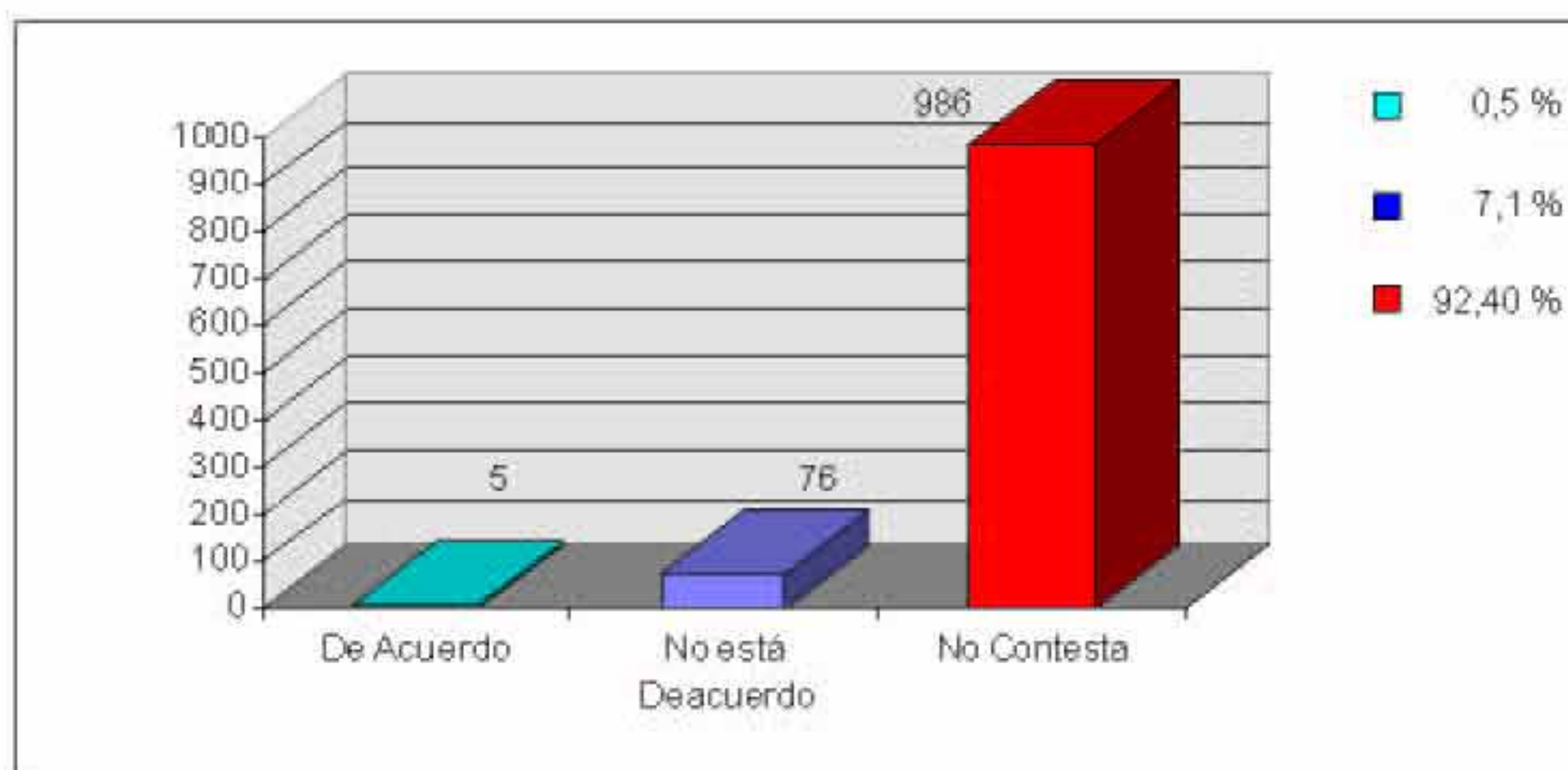
Como puede verse, el resultado fue muy equilibrado, con tendencia al acuerdo: de los que dicen que "no" a la inclusión de esta materia en los planes de estudio, la razón a la que más se adhieren es a esta. Lo que no deja de ser un tanto fatalista: el que no tenga ese talante personal, que se despida. Ciertamente estos datos no son significativos estadísticamente; más bien, habrá que recordar la afirmación de la psicopedagogía de que en este campo casi todo se aprende.

V43c. Porque en los estudios de Magisterio ya hay asignaturas que se ocupan de esto. Para aquellos que responden que la educación para la convivencia no ha de entrar en el currículo de la formación de los futuros maestros y maestras, les proponíamos este motivo: "este tipo de conocimientos ya se imparten en una o en varias materias del presente plan de estudios", que en el momento de pasar el cuestionario era el del 71. Los que respondieron se pronunciaron así:



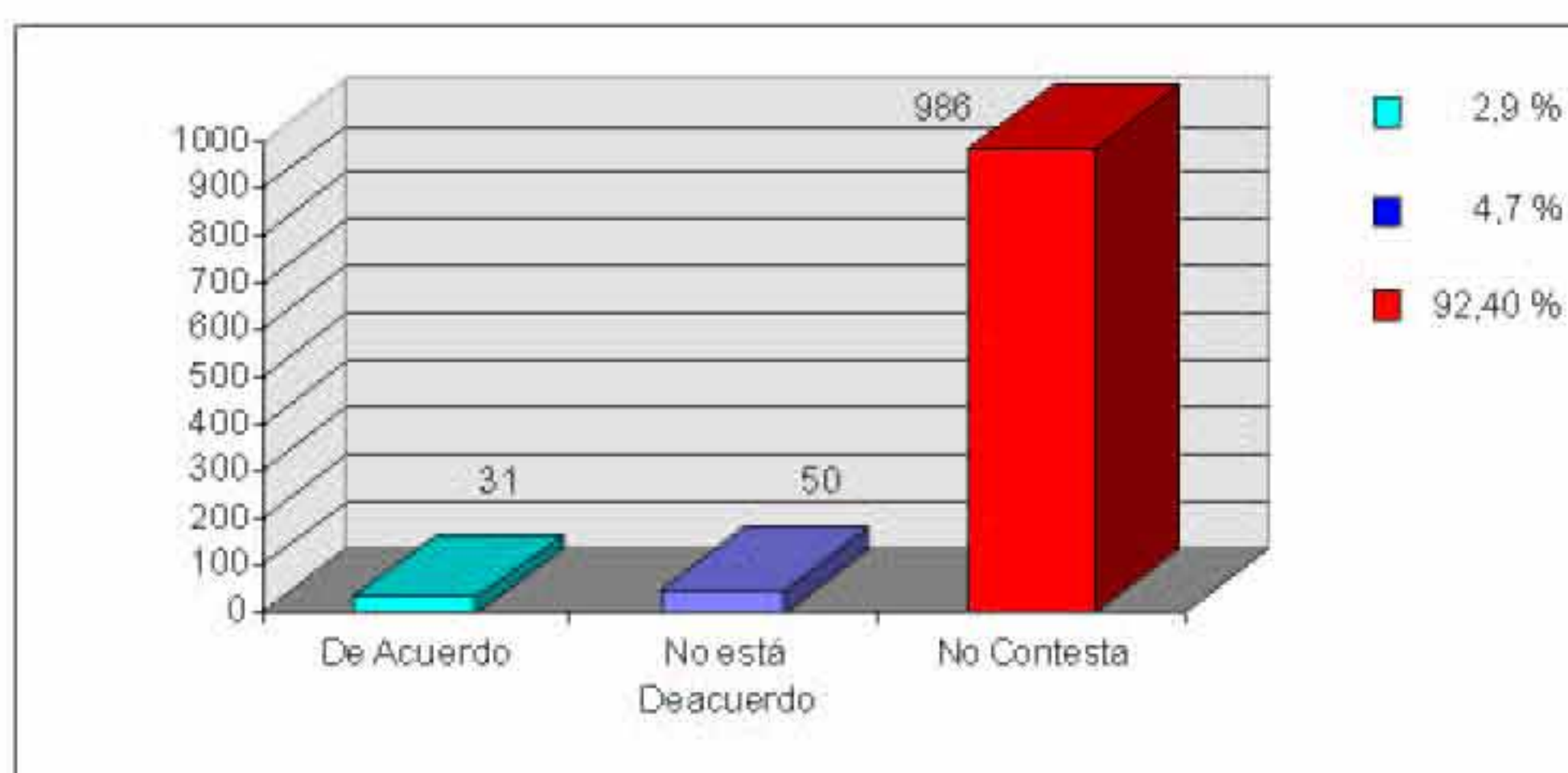
Aunque sólo se trata de 89 sujetos que no creen que ésta deba ser materia de interés para la formación del profesorado, resaltamos que, de dichos 89 sujetos, 68 no está de acuerdo en que ya haya alguna materia en la carrera de magisterio que se ocupe de estas enseñanzas

V43d. Porque la escuela tiene ya bastante complicado su quehacer como para comprometerse con una nueva tarea. Es decir, se trata de una materia de interés menor. Según nuestros criterios, quedaba una razón alternativa a las ya apuntadas: esto de educar para la convivencia no tiene mayor importancia. En ocasiones se oye este discurso. La respuesta dio estos resultados:



En efecto, los profesores a los que iba dirigida la encuesta - ni siquiera los que no creen que esto deba ser parte del currículo -, no piensan que educar para la convivencia sea cosa de poca importancia.

V43e. Otra razón. También ahora preguntamos si existe otra razón aparte de las apuntadas. La respuesta fue:



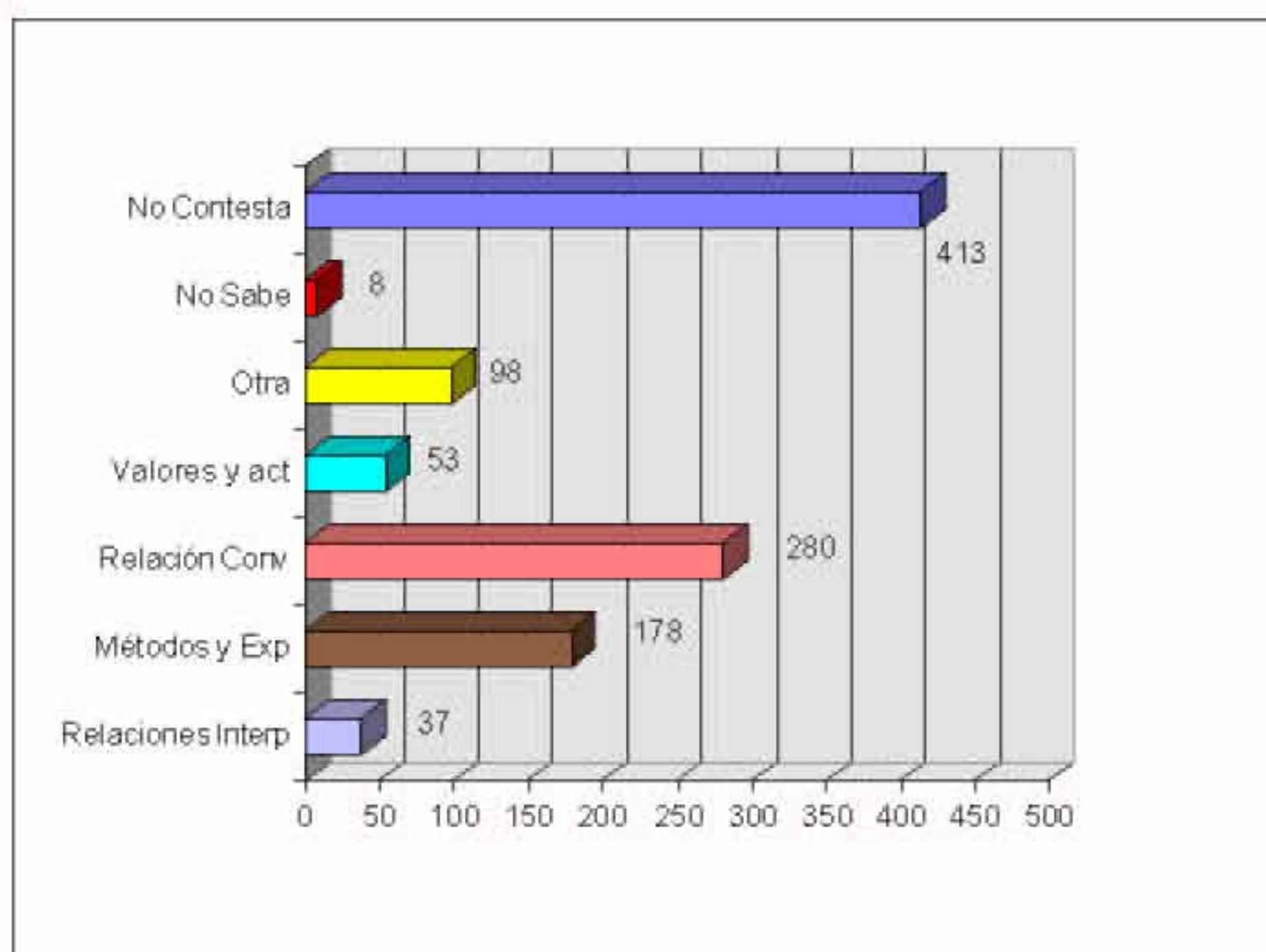
Así, pues, no parece haber otras razones. Sin embargo 31 sujetos responden que tienen un motivo diverso de los apuntados. Leyendo las treinta y una respuestas podemos resumirlas en tres grupos: 1) la convivencia es un tema de ética personal, no de estudio (otra vez lo personal como criterio); 2) la educación para la convivencia no ha de ser una asignatura sino una tarea que se ha de realizar globalmente; y 3) el profesorado, tal como sale de la universidad, es capaz de educar bien para la convivencia.

El primer grupo insiste en que esto es cuestión del perfil personal del maestro/a, bien sea psicológico o moral. En cuanto al segundo grupo, me temo que no comprendieran la pregunta que hablaba claramente de la formación inicial del maestro, y no de cómo realizar esta tarea en la escuela que, en efecto se ha de realizar globalmente como corresponde a lo que venimos llamando "eje transversal" de toda la labor educativa. Finalmente, el tercer grupo de respuestas no deja de ser optimista, aunque muy pequeño.

V44. ¿Sobre qué aspectos de la educación para la convivencia te gustaría recibir información y/o formación?. Las preguntas que en el cuestionario se numeraban como 33 y 34, y que en el tratamiento estadístico se designaron como V44 y V45, tenían en cierto modo un mismo objetivo: saber qué entienden los maestros por "educar para la convivencia"; de ahí que agrupáramos las respuestas en idénticos epígrafes:

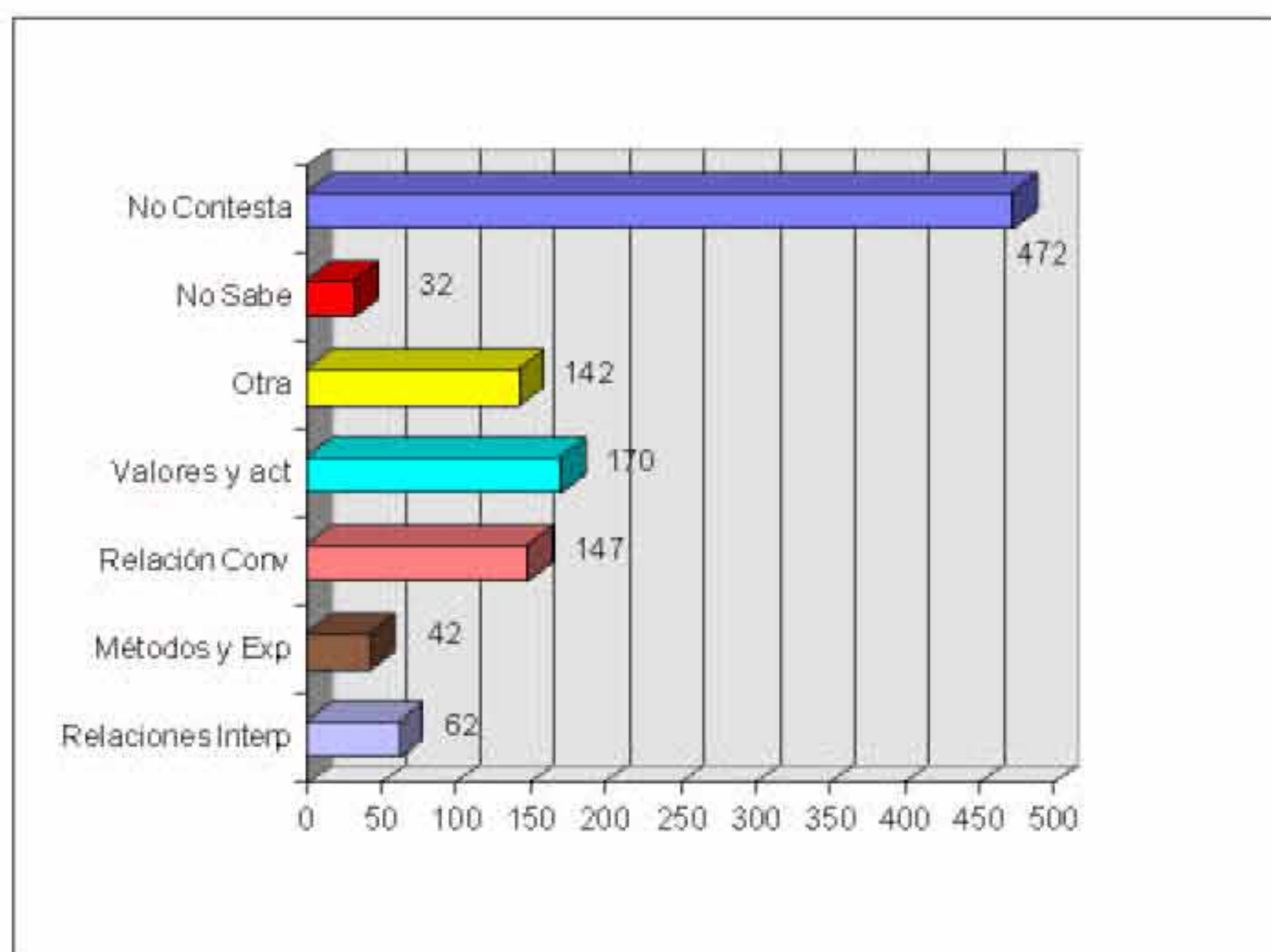
- Sobre relaciones interpersonales;
- Sobre métodos y experiencias realizadas;
- Sobre cuanto diga relación con la convivencia;
- Sobre valores y actitudes;
- Otra

La primera, la V44, lo intenta desde la perspectiva de la formación permanente. Y la respuesta proporcionó los siguientes datos:



Como se ve, desde la perspectiva de una formación permanente interesa lo práctico: cuanto dice relación con la convivencia y los métodos y experiencias que ayuden en el quehacer cotidiano del aula y del centro.

V45. ¿Qué enseñanzas incluirías tú en la materia "Educar para la Convivencia"?. En cambio en esta otra variable se pregunta desde el diseño de un plan de estudios que en aquellos momentos se anunciaba de próxima aplicación. ¿Con qué contenidos programar una materia como esta? El cuadro refleja la frecuencia de las respuestas:



Aquí son los valores y actitudes los que se consideran el tema prioritario a trabajar, no así en la pregunta anterior, en la que actitudes y valores no eran considerados materia importante sobre la que recibir información y/o formación. A este tema sigue en interés "cuanto dice relación con la convivencia", coincidiendo con la anterior respuesta. Llama la atención la poca adhesión que suscita lo didáctico (métodos y experiencia), tal vez porque se sobrentienda que la formación inicial de un maestro es, de por sí, didáctica.

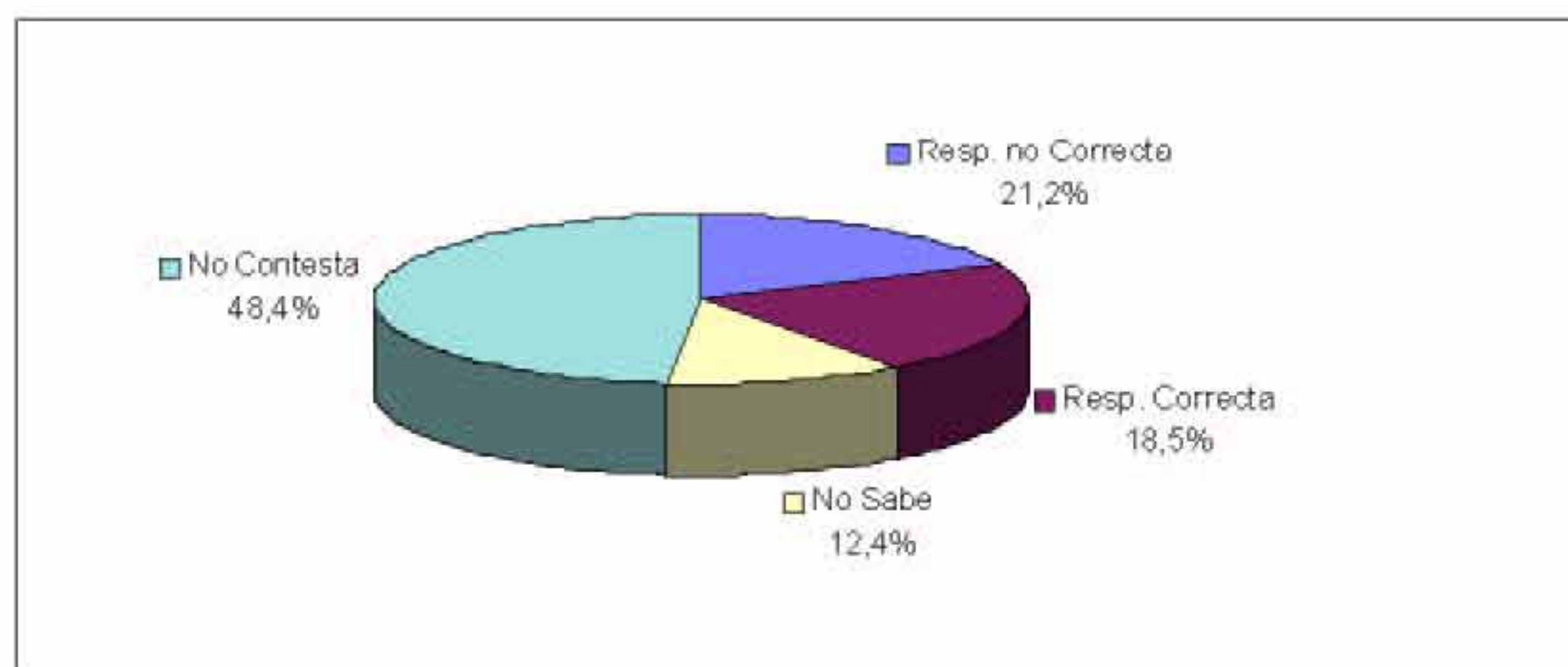
En tercer lugar aparece la alternativa "otra". Se trata de una gama muy dispersa de temas de los que, por señalar alguno, destaco: "urbanidad" o "educación cívica" (algunos añaden "adaptada"), otros proponen "ética" o "moral"; en segundo lugar, "ecología" y "medio ambiente"; y en tercer lugar, "cómo implicar a la familia en esta tarea", o "escuela de padres", o "estudio de la familia"...

Sin embargo, como en la variable anterior, es evidente que en el grupo mayor se sitúan los que no contestan; esto puede deberse, primero y más probable, al coste adicional de reflexión y expresión que suponen siempre las preguntas abiertas y, segundo, a que ciertamente no se tenga una adecuada información de por dónde hay que ir a la hora de programar una materia que se presenta como nueva.

Pero este desconcierto - de ser esta segunda razón la que tienen para no contestar - no parece tener sentido cuando se pregunta sobre qué aspectos quieren recibir información/formación, a quienes han dicho que el deterioro real de la convivencia es el motivo por el que esta materia debería incluirse en los planes de estudio. Aunque no es infrecuente que quien padece el mal desconozca el remedio. Y esto confirma nuestra hipótesis: no se sabe qué hacer, pero se piensa que esto debe remediarse en la medida de lo posible formando de otra manera a los futuros maestros.

V46. Definición de la tarea en la LOGSE. La última pregunta del cuestionario decía así: "La educación para la convivencia, como tarea de la práctica educativa que hemos tratado en este cuestionario, ¿con qué concepto general viene definida en la LOGSE?" El concepto general que buscábamos era el de "Temas Transversales", o "Ejes Transversales", o simplemente "Transversales" o "Transversalidad". Y la razón está no sólo en el contenido de estos temas que, entendemos, son concreciones del "eje" transversal por excelencia que, como ya dijimos, es educar para convivir, sino en su metodología de trabajo como indica el término 'transversal'; buscábamos esta información entre el profesorado en activo, y también entre aquellos que, aún no estando en activo, ya estaban acabando su formación inicial.

El resultado lo exponemos en el siguiente cuadro:



Sobresale el número de los que no contestan que, unidos a los que responden que 'no saben', son el 60.8 %. A estos hay que añadir aún ese 21.2 % cuya respuesta consideramos no correcta.

En el momento de pasar el cuestionario, la mayoría del profesorado en activo y - lo que es más preocupante - también de los inminentes maestros y maestras (entre todos, nada menos que el 82 %) desconocían la relación entre 'educar para la convivencia' y la transversalidad, lo que quiere decir que no disponían de la información necesaria para poner en relación el concepto con la tarea. Sólo el 18.5 % aportan una respuesta correcta, señalando como tal todas las variaciones apuntadas anteriormente, o sus equivalentes como "materia que hay que trabajar en todo el currículo", o "tarea obligada para todas las áreas", etc.

Más tarde (curso 1995-1996), en una evaluación inicial realizada en la asignatura 'Conocimiento del Medio Social' ⁸, se hicieron, entre otras, las siguientes preguntas a los alumnos de la especialidad de Educación Infantil:

⁸ Trabajo realizado por los alumnos Elena Ramos Jiménez y Moisés Gómez Herrera con los alumnos del 2º curso de Educación Infantil *Conocimiento del medio social y cultural*.

"(V11) ¿A qué se llama eje o materias transversales?", y "(V12) Señala las que conozcas". Los resultados obtenidos fueron:

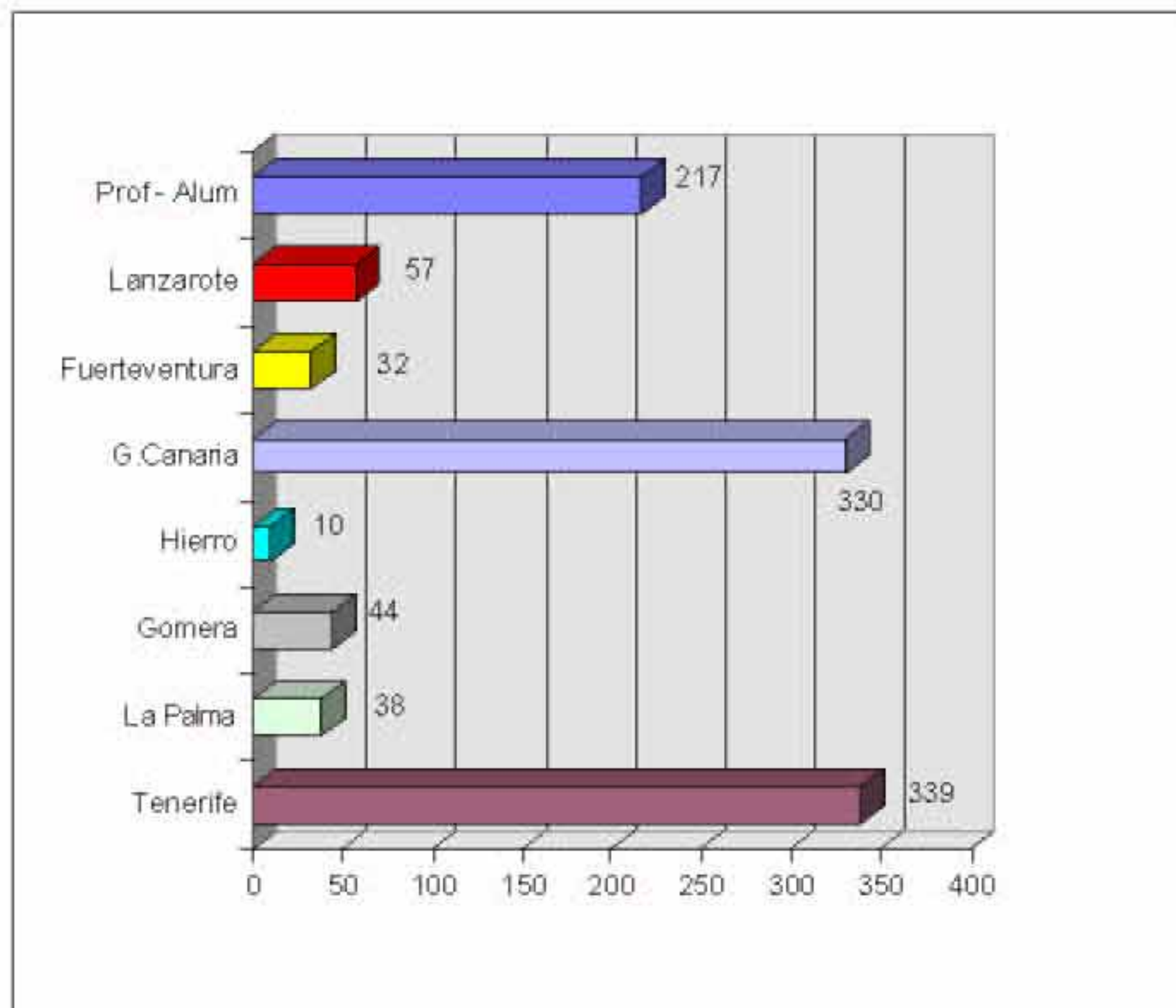
(V11). Contesta correctamente	0 %
Contesta medianamente	7 %
Contesta incorrectamente	48 %
No sabe/ No contesta	45 %
(V12). Contesta correctamente	18 %
Contesta medianamente	0 %
Contesta incorrectamente	0 %
No sabe/ No contesta	82 %

Por desgracia, este aspecto de la formación inicial no es difícil de constatar: creemos que el profesorado no está suficientemente preparado en el tema que nos ocupa en la presente investigación; y eso desde su formación inicial, ya que los alumnos no han obtenido tal información ni en el primer curso, en el que estudian todas las Materias Troncales, ni en el primer cuatrimestre del segundo curso en el que se trabajan todas las Didácticas. De hecho, han de esperar al primer cuatrimestre de tercero para que algunas optativas trabajen con unos pocos alumnos este tema.

Esta situación nos obliga a preguntarnos qué clase de profesor promocionamos, si cuando se hicieron los nuevos planes de estudio se pedía que se diseñaran de acuerdo con el perfil del profesor que buscábamos.

7.4.- Isla de trabajo del encuestado.

V47. *Isla donde trabaja N.* No fue esta una pregunta del cuestionario sino un dato que creímos de interés. Su obtención se realizó sobre la marcha: según se iban cumplimentando y se recibían, se anotaba la procedencia de cada uno de ellos. El conjunto lo vemos en el siguiente gráfico:



Como se indicó en el capítulo anterior en el que se analizaron los datos de la población y de la muestra, ésta supera en todos los grupos los porcentajes requeridos para un estudio de este tipo.

CAPÍTULO VIII:

*ANÁLISIS DE LOS DATOS (2): CORRELACIONES
DOBLES DE VARIABLES.*

CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DE LOS DATOS (2): CORRELACIONES DOBLES DE VARIABLES.

8.0 - Introducción.

En el anterior capítulo comentamos los resultados de la tabla de frecuencia de cada una de las variables. Ahora, sin perder de vista aquellos datos, presentamos otra de las posibilidades que nos ofrece el programa estadístico SPSS: cruzar unas variables con otras según el interés que dicha relación suscite.

Como advertíamos al final del Capítulo VI, en esta ocasión ofrecemos los datos del cruzamiento doble de variables en dos grupos:

1 - En el primer grupo analizamos la información que nos aporta la correlación entre las variables relativas a la situación personal del encuestado (datos personales, académicos y profesionales) y las variables que miden sus opiniones sobre el tema de estudio. La presentación de los resultados estadísticos están en el ANEXO numerados como CROS1-1.LIS ... hasta CROS1-47.LIS.

2 - En un segundo grupo queríamos ofrecer los datos de dos casos particulares: el de cruzar la variable 21 (valoración de la preparación personal para educar a los niños para la convivencia) con los de las variables 19, 20, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 y 46. El otro caso el cruce de la variable 28 (generación de maestros considerada como mejor

preparada para esta tarea) con las variables 41, 42 y 43; pero los datos de este segundo caso resultaron irrelevantes para nuestro estudio, por lo cual nos ahorramos el análisis en este momento. Los resultados estadísticos del primer caso se encuentran en el ANEXO, a continuación de los anteriores, con el nombre de CROS2.LIS, mientras que los del segundo caso, aunque no se hayan analizado, se reúnen bajo el título CROS3.LIS.

8.1.- Relación de dependencia/independencia entre la V1 (sexo de los encuestados) y otras variables, desde V14 hasta V46.

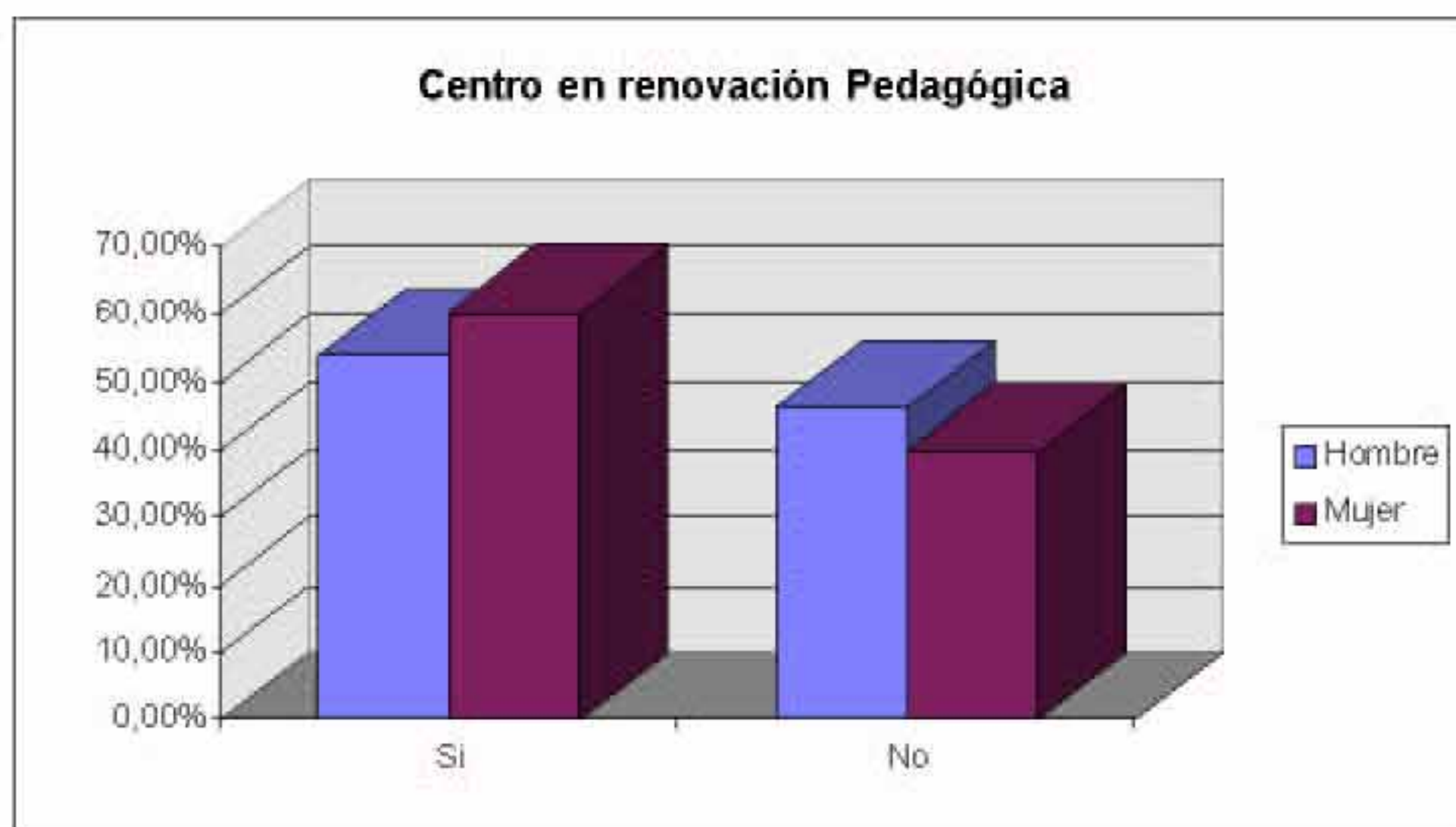
En primer lugar, solicitamos del programa la relación de dependencia o independencia de las variables 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 47 con las otras variables, desde la 14 hasta la 46.

Con el fin de evitar una lectura difícil, hemos dividido cada correlación en dos apartados. Primero estudiamos, variable por variable, los resultados de la relación, e inmediatamente después, hacemos un comentario global y breve de dichos resultados. Así, quien no desee entrar en la red de los datos, puede acercarse directamente al comentario sabiendo que éste está convenientemente afirmado en aquellos.

Sin más preámbulos, pasamos a recorrer en ese doble apartado la relación de dependencia o independencia de las variables antes citadas.

1) V1 - V14 : Sexo - Centro en línea de renovación pedagógica.

El porcentaje de hombres que responden que su centro está en línea de renovación pedagógica está muy cercano al de las mujeres, aunque parece apreciarse que ellas son más optimistas.



2) V1 - V15 : Sexo - Actividades de renovación pedagógica del Centro.

El sexo no tiene nada que ver en la enumeración de actividades correctas/no correctas, o ambas. Y así:

Actividades correctas: 15.4 % H - 14.3 % M

Actividades no correctas: 66.3 - 72.4

Ambas: 18.3 - 13.3

3) V1 - V16A a V16H : Sexo - opción por las teorías educativas que definen la educación para la convivencia.

Tras la observación atenta de los datos aportados por el cruce de estas dos variables, no hemos encontrado diferencias por razón del sexo de los sujetos encuestados entre los que rechazan o aceptan algunas de estas teorías.

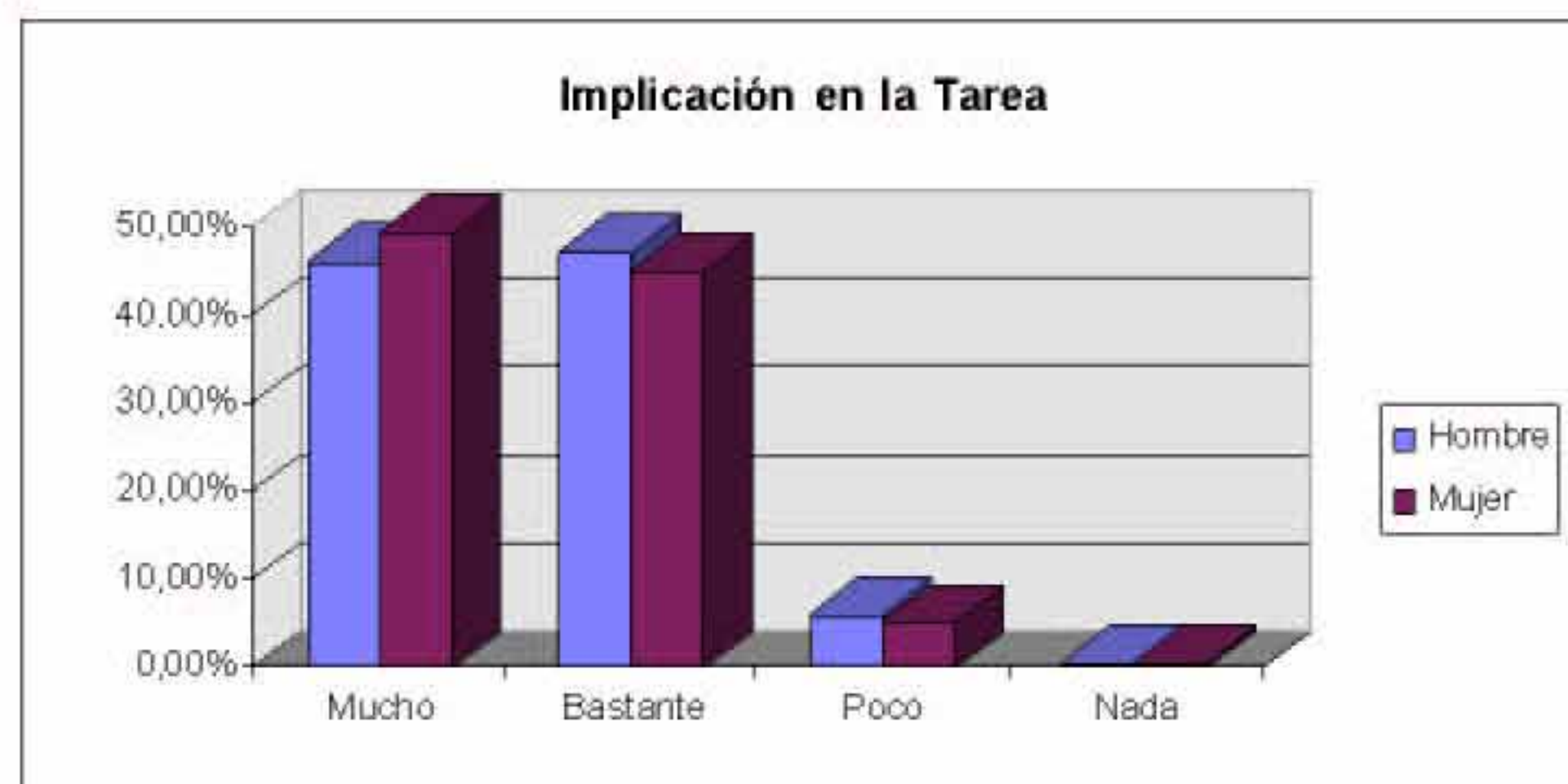
Todos, hombres (86.4%) y mujeres (87.1%), aceptan masivamente el enfoque de la LOGSE; con menos entusiasmo, aunque con holgura (66.8% y

69.4%, respectivamente) aprueban el relativismo ético; y con mucha más moderación (53.6% frente al 52.0%), ambos aceptan el constructivismo.

Del mismo modo, el modelo tradicional es rechazado en bloque (el 90.5% de los hombres y el 87.6% de las mujeres); con parecidos porcentajes rechazan tanto la clarificación de valores (79.3% frente a 75.4%), como la teoría psicoanalítica (74.9% frente a 83.3%); y ambos (68.5% ellos, y 67.1% ellas) no apoyan la teoría conductista.

4) VI - VI7 : Sexo - Implicación del encuestado en la tarea.

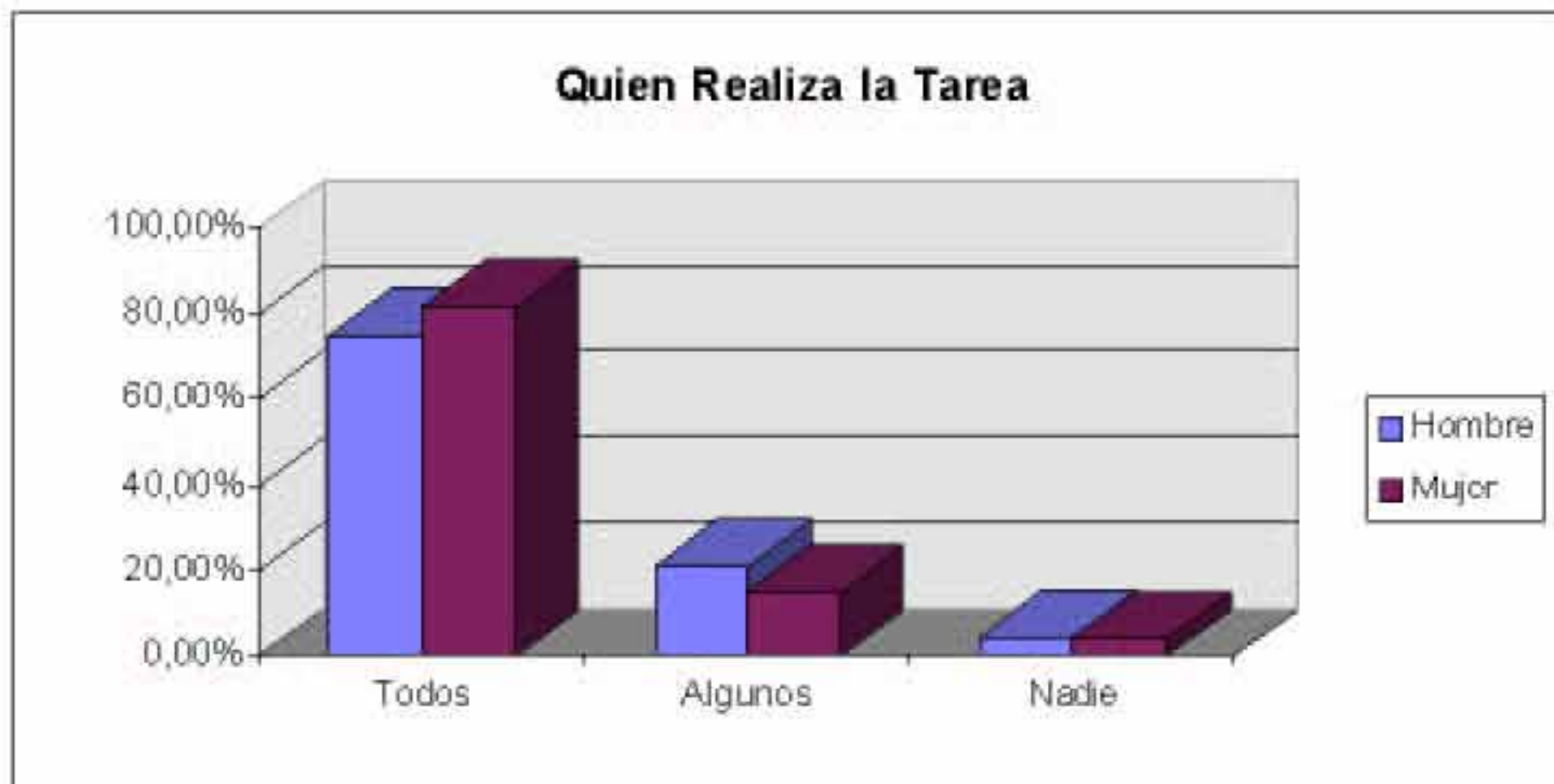
En todos los rangos (acumulando las respuestas razonadas y no razonadas) se dan idénticos datos:



Si se quisiera ver alguna diferencia - por lo demás ligerísima - sería ese leve optimismo de ellas al señalar más el **Mucho**. Mientras que ellos tienden a ser más moderados inclinándose más por el **Bastante**.

5) VI - VI8 : Sexo - Opinión sobre quién realiza la tarea en el centro educativo.

Maestros y maestras opinan casi igual:



Una vez más aparece un leve optimismo de ellas en su valoración del conjunto del profesorado.

6) V1 - V19 : Sexo - Aprecio general por la tarea.

Ellos y ellas opinan de forma parecida en las cuatro opciones acerca de la tarea de educar para la convivencia:

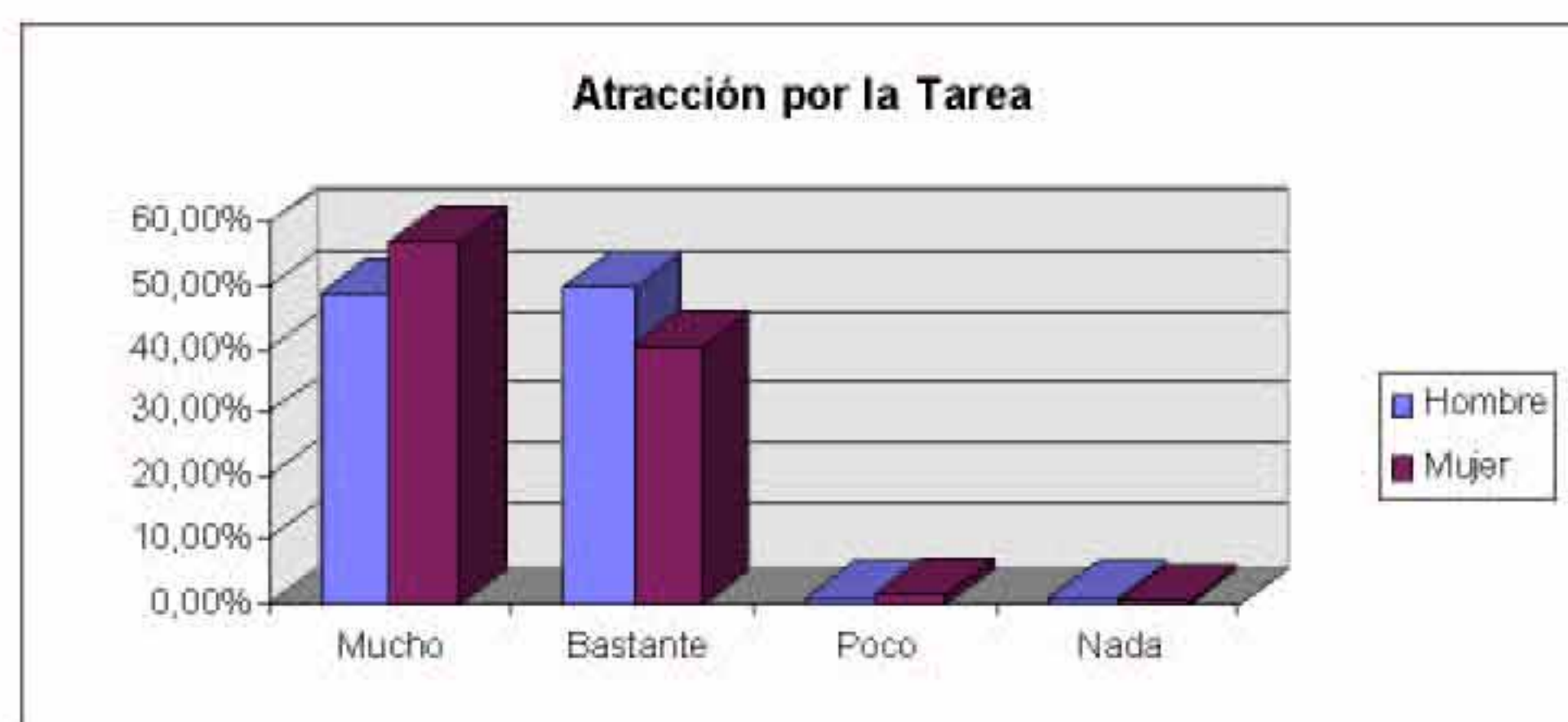


De nuevo notamos el optimismo de ellas : esta vez son diez puntos de diferencia con la que piensan que la escuela siempre ha educado para convivir. Diez puntos que restan de las opciones más pesimistas: tres en "una carga", y siete en "algo que hacía falta". Pero también hay que señalar la otra posición: los

maestros tienden más a pensar que educar para la convivencia es "una carga" y "una moda", o "algo que hacía falta" que se hiciera; además son menos optimistas que ellas a la hora de creer que eso lo ha hecho la escuela siempre.

7) *V1 - V20 : Sexo - Atracción personal por la tarea.*

Si las pequeñas diferencias que señalamos no se acentúan - por no ser estadísticamente significativas - ambos opinan de modo parecido (de nuevo hemos acumulado los porcentajes de las respuestas razonadas y no razonadas):



Con relación a la tarea de educar para la convivencia, los hombres tienden a calificarse más como "bastante atraídos", que como "muy atraídos"; al revés que las mujeres, que se autocalifican más como "muy atraídas" que como "bastante atraídas". Lo cual parece estar en la tónica de optimismo que vamos observando en ellas.

8) *V1 - V21 : Sexo - Preparación personal para la tarea.*

Como en la variable anterior, acumulamos los porcentajes de las respuestas razonadas y no razonadas. La preparación personal para educar para la convivencia la consideran:



9) V1 - V22A a V22D: Sexo - Opinión sobre quién debe realizar la tarea.

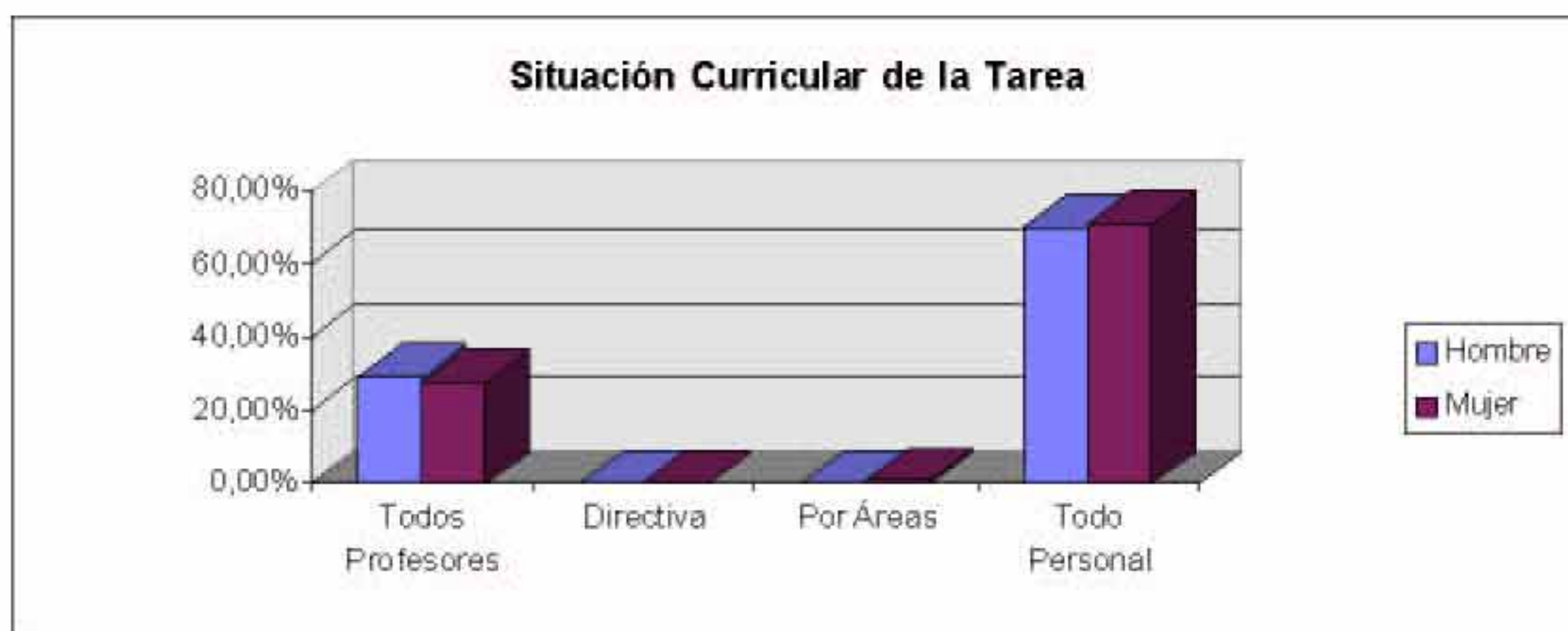
Por razón del sexo no existen diferencias significativas, ni siquiera dignas de comentar en la opinión sobre quién debe realizar la tarea.

Tanto ellos (73.2 %) como ellas (75.4 %) no están de acuerdo con que ésta sea tarea sólo de la familia; ni en que le corresponda a los medios de comunicación social (ellos 85.9%, ellas 90.8%); tampoco que sea sólo de la escuela: el 88.3 % de ellos y el 92.9 % de ellas.

Pero ambos, maestros (87.0 %) y maestras (89.2 %) opinan que educar para la convivencia es tarea **también** de la escuela, además de serlo de otras instituciones.

10) V1 - V23 : Sexo - Situación curricular.

Respecto a quién corresponde en el centro realizar la tarea, maestros y maestras piensan prácticamente igual:



11) V1 - V24 : Sexo - Preparación del profesor en activo.

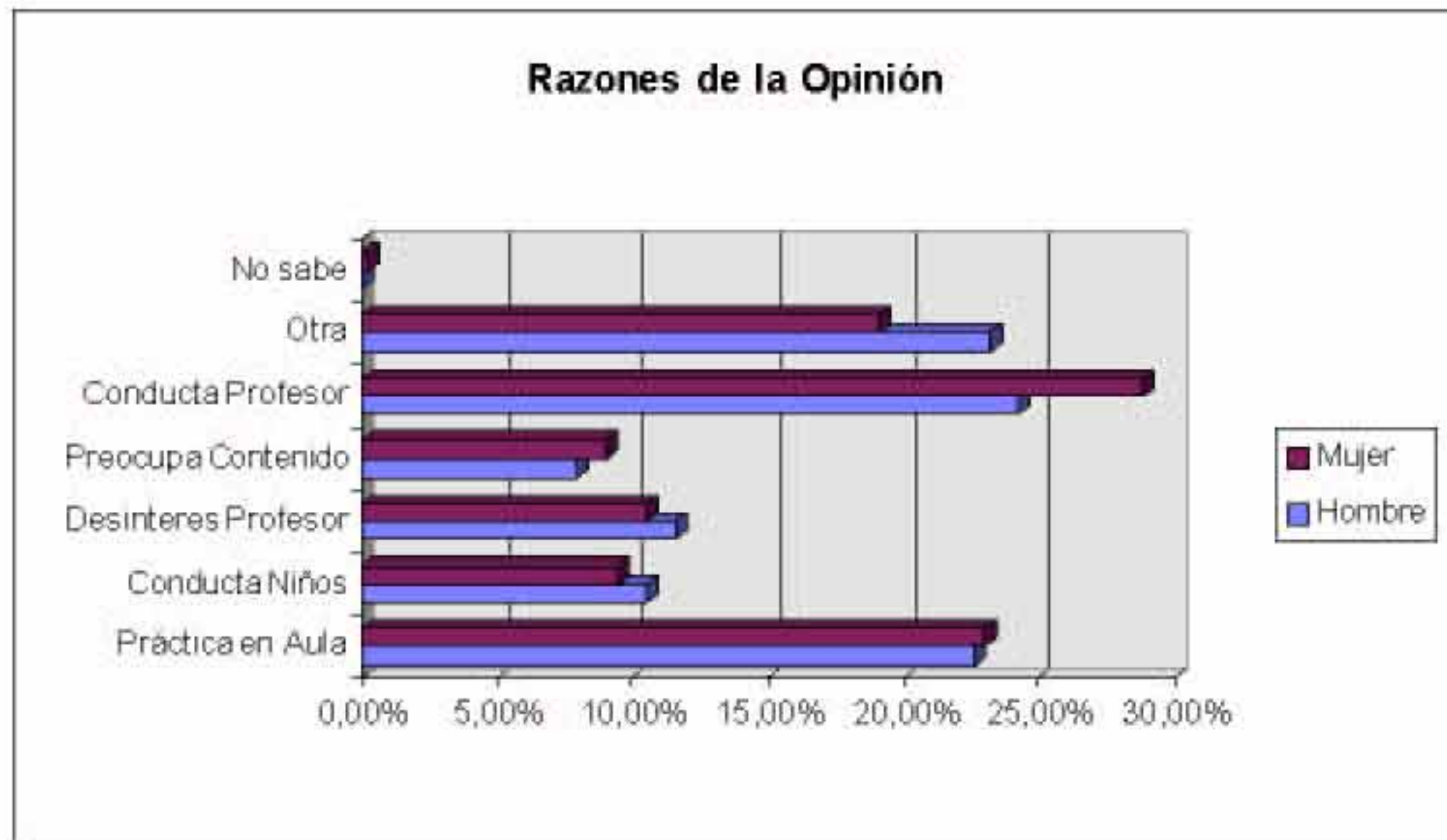
Ellos y ellas opinan igual de cómo ven de preparado para esta tarea al profesor en activo:



Aunque una vez más, las mujeres aparezcan como más optimistas que los hombres. En ambos, la mayoría ve al profesor en activo poco preparado para educar para la convivencia; pero las maestras son un poquito más favorables a calificarlos como "Muy" o como "bastante" preparados.

12) V1 - V25 : Sexo - Razón de la apreciación(pregunta cualitativa)

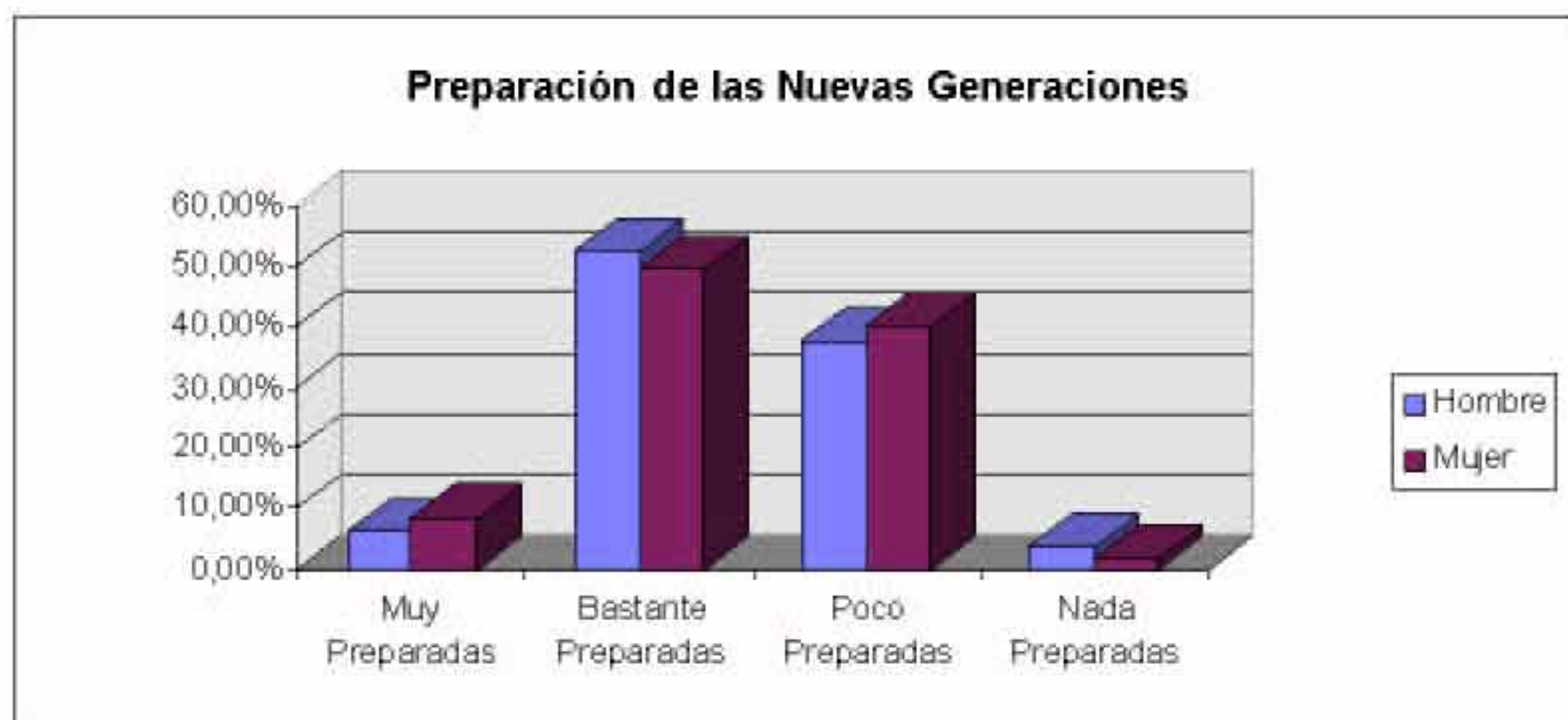
Maestros y maestras anotan por igual las mismas causas de la poca o ninguna preparación, y también cuando señalan que esa preparación es mucha o suficiente:



Solamente anotamos que ellas dan más importancia que ellos a la conducta del maestro a la hora de realizar esta tarea.

13) V1 - V26 : Sexo - Opinión sobre la preparación de las nuevas generaciones para educar para la convivencia.

Lo vemos en los cuatro rangos de la V26:



Ambos tienden a darle un aprobado a las nuevas generaciones, pero no más.

14) VI - V27 : Sexo - Base de la opinión sobre las nuevas generaciones.

En las diversas razones que aportan para opinar que las nuevas generaciones sólo merecen un aprobado en su preparación para esta tarea, ambos - hombres y mujeres - presentan porcentajes muy parecidos, incluso en la causa que para todos tiene más peso - la formación inicial -, aunque ese peso sea escaso: el 42.8 % de los hombres y el 38.5 % de las mujeres.

15) VI - V28 : Sexo - Generación mejor preparada para esta tarea.

Siguen opinando igual hombres y mujeres. Así, el 4 % de los hombres cree que la generación mejor preparada para esto es la de los veteranos. Las mujeres no se quedan atrás: piensa lo mismo el 4.1 %.

La diferencia - y como siempre es muy pequeña - está en los dos grupos que concitan mayor aprobación: la edad intermedia y los jóvenes. Ellas valoran más a la edad intermedia: 33.1 %, frente al 31.5 % de ellos. Sin embargo, ellos valoran aún más a los jóvenes (el 37.0 %) que ellas (el 28.7 %).

16) VI - V29A : Sexo - La madurez personal como razón de su opinión sobre la generación mejor preparada para la tarea.

Aunque con poca diferencia, las mujeres creen más en esta razón (45.3 %) que los hombres (37.4 %), lo que está de acuerdo con la diferencia anotada en la correlación anterior: la mujer aprecia más a la generación intermedia.

17) VI - V29B : Sexo - Las cualidades personales como razón...etc.

También aquí, ellas (34.5 %) valoran más las cualidades personales que ellos (el 29.3 %) a la hora de considerarlas típicas de una generación bien preparada.

Pero también ambos rechazan que esta sea la razón que defina a una generación bien preparada: el 70.7 % de ellos y el 65.5 % de ellas lo niegan.

18) V1 - V29C : Sexo - La experiencia como razón... etc.

Aquí están completamente en sintonía:



Aunque como se ve, la sintonía por sexo les sitúa al borde de una división en dos grupos iguales por opinión.

19) V1 - V29D : Sexo - La formación inicial como razón... etc.

Otra vez vuelven a parecerse en el rechazo de esta causa de su preparación: ni para ellos (59.1 %) ni para ellas (62.0 %) la formación inicial es causa de que una generación esté mejor preparada que otra, al menos desde su punto de vista en el momento de pasar la encuesta.

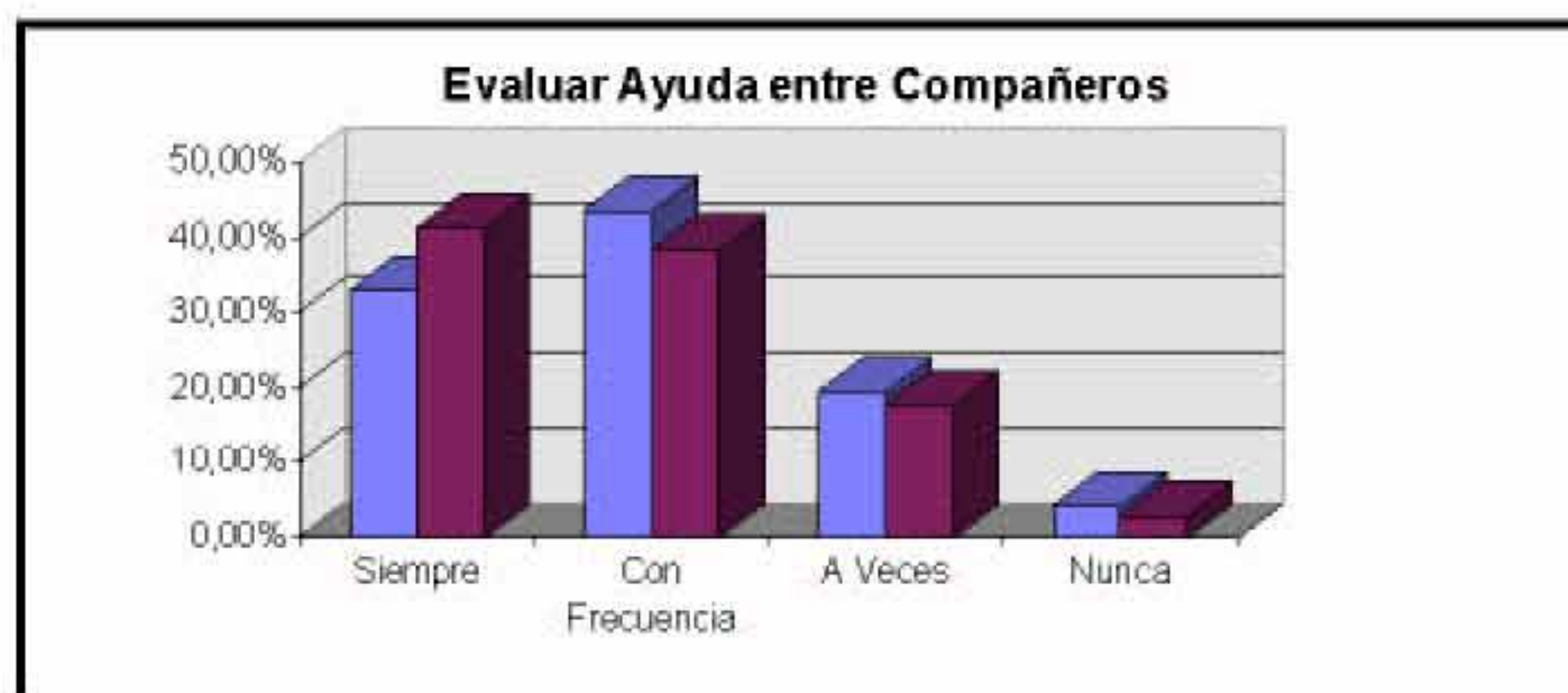
20) V1 - V29E : Sexo - La formación permanente como razón... etc.

Igual que en la formación inicial: esta no es la causa ni para el 56.4 % de ellos ni para el 50.4 % de ellas.

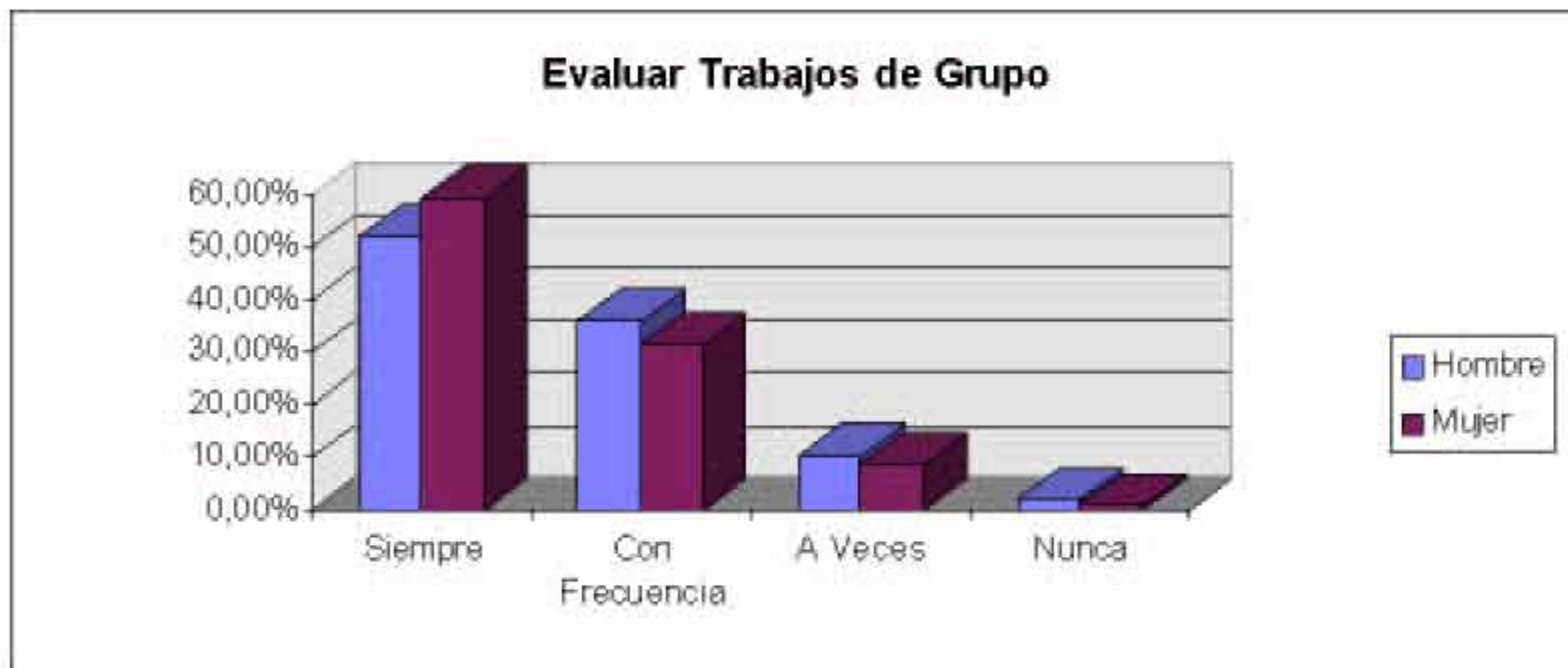
De la variable 28 en sus seis variantes podemos deducir que tampoco existen diferencias substanciales entre sexos para opinar acerca de la preparación para educar para la convivencia de cualquiera de las generaciones.

Ambos creen que la experiencia - y no otra causa - es lo que hace que una generación esté más preparada que otra, aunque las mujeres valoran más la madurez y las cualidades personales que los hombres.

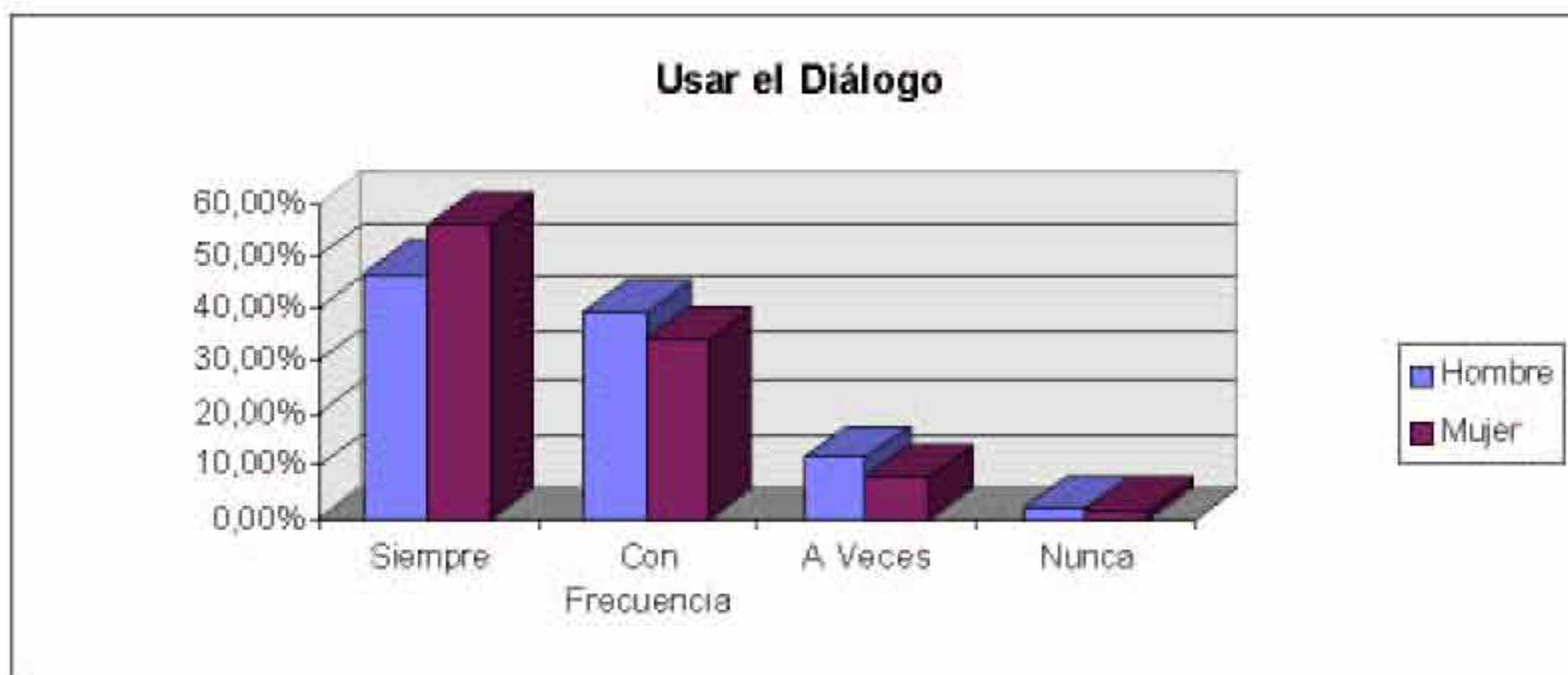
21) V1 - V30 : Sexo - Actividad: evaluar ayuda entre compañeros.



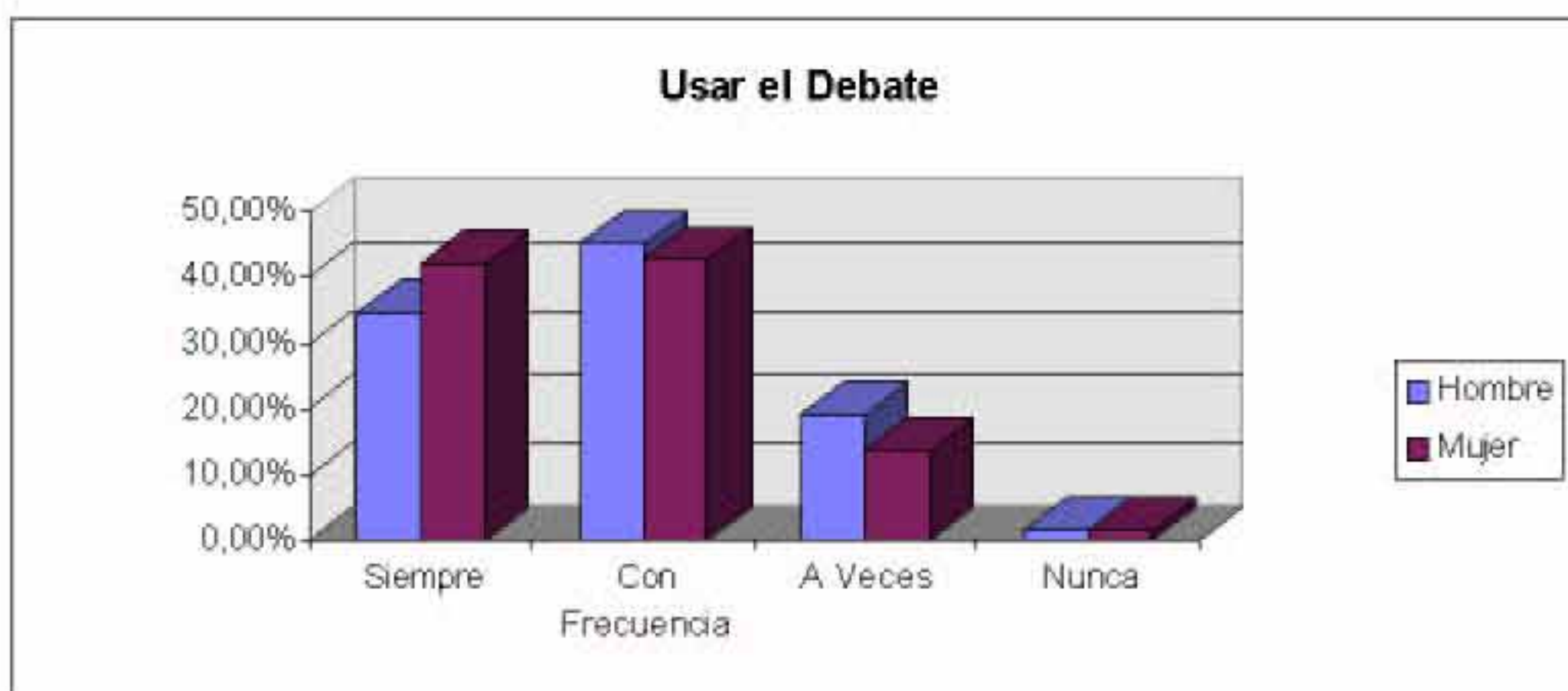
22) V1 - V31 : Sexo - Actividad: evaluar participación en trabajos.



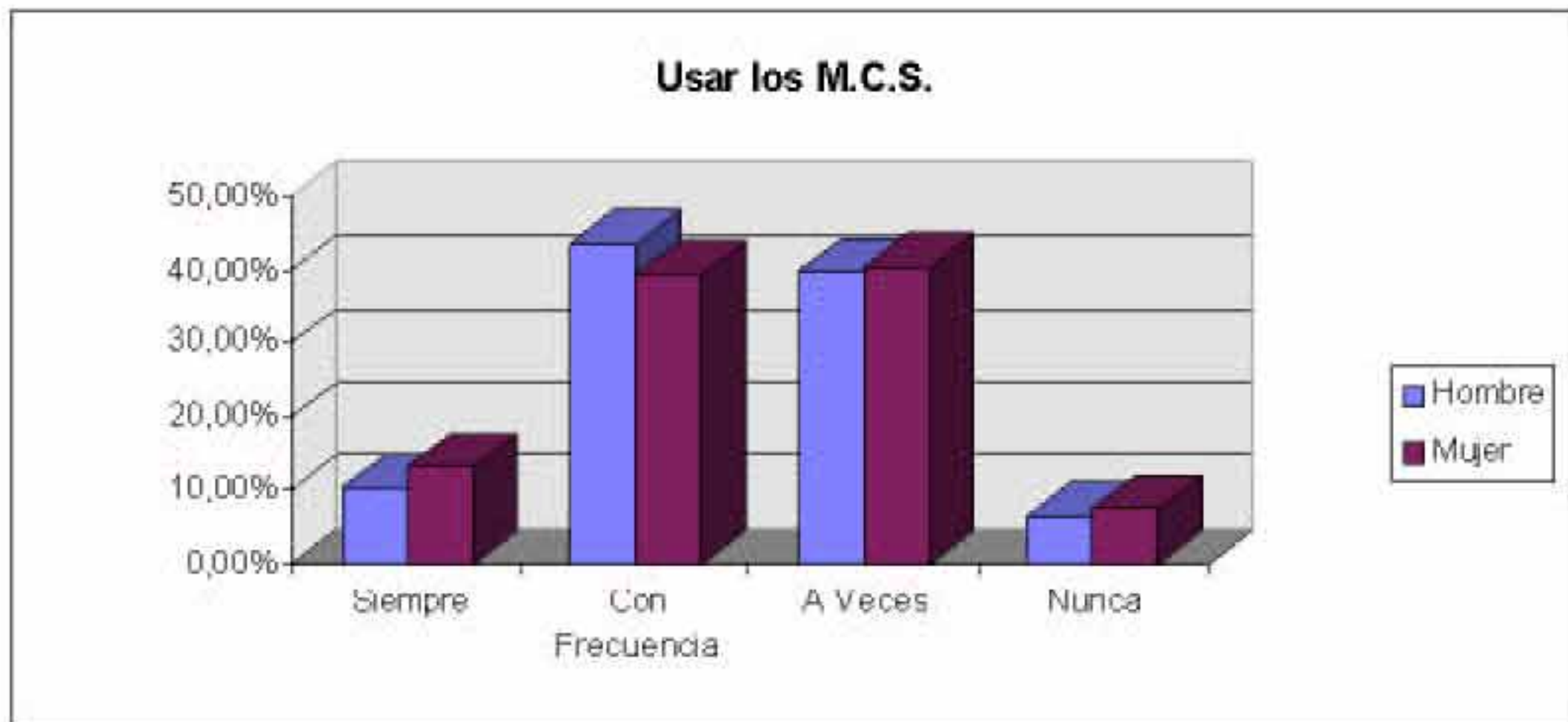
23) V1 - V32 : Sexo - Actividad: usa el diálogo para resolver problemas.



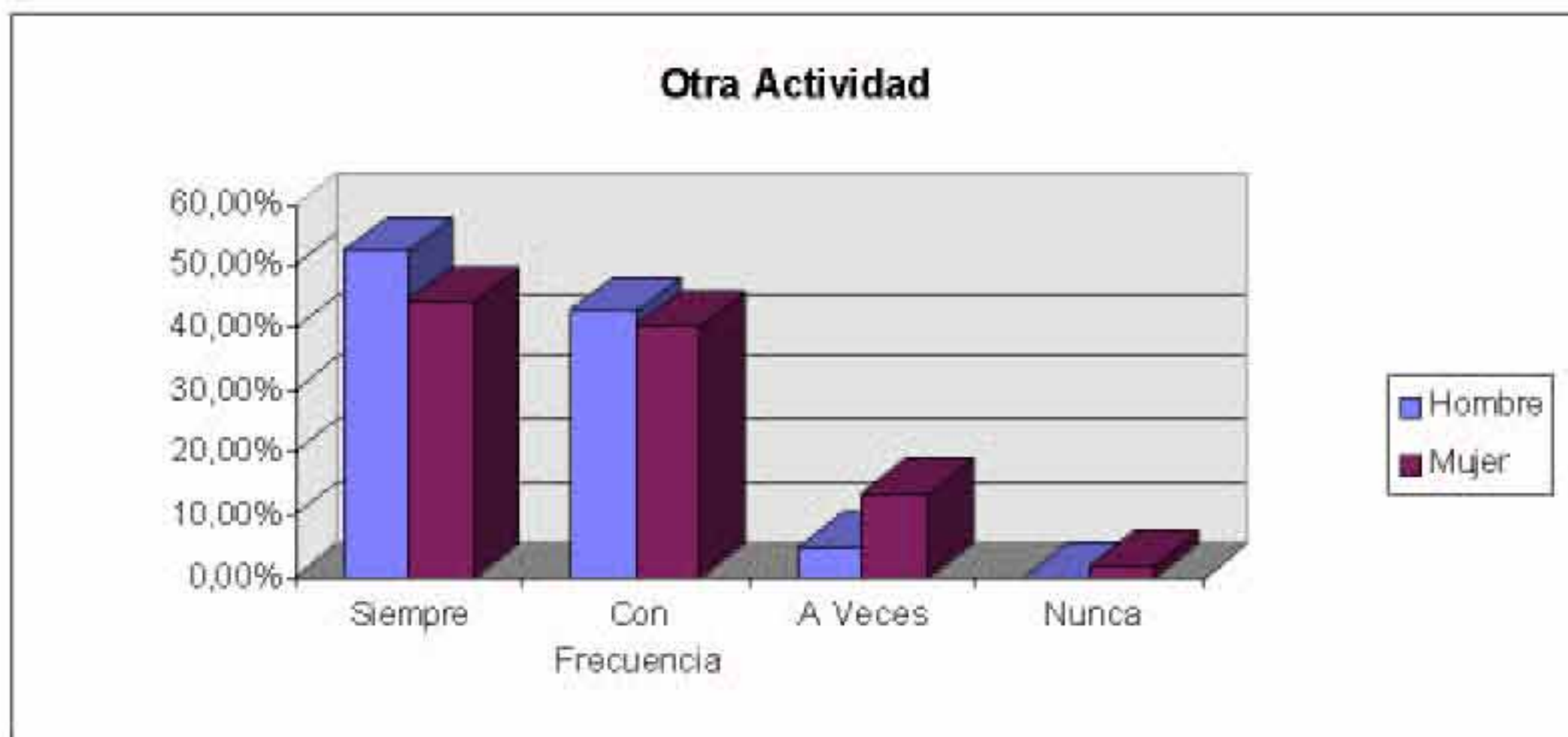
24) V1 - V33 : Sexo - Actividad: debate desde situaciones reales.



25) V1 - V34 : Sexo - actividad: debate a partir los MCS.



26) V1 - 35 : Sexo - Otra actividad.



Los resultados de la correlación entre la variable 'sexo' y la realización de las actividades enunciadas desde V30 a V35, merecen el siguiente comentario:

Primero: estas actividades, los hombres dicen realizarlas más 'con frecuencia' que 'siempre'; las mujeres, al revés. En los otros dos rangos los resultados son prácticamente los mismos. La excepción está en la relación V1 con V35

Segundo: la actividad que ambos realizan más es la de evaluar en los niños la participación en los trabajos de grupo.

La que realizan menos es la que consiste en el uso de los medios de comunicación social para suscitar debates.

27) VI - V36 a V40: Sexo - Opinión sobre la situación académica de la materia objeto de este estudio.

No hemos encontrado diferencias significativas, por razón del sexo, en la opinión que los encuestados tienen sobre la situación académica de la materia objeto de este estudio, tal como se presentaba en las variables 36 a 40.

28) VI - V41 : Sexo - Materia para la formación inicial.

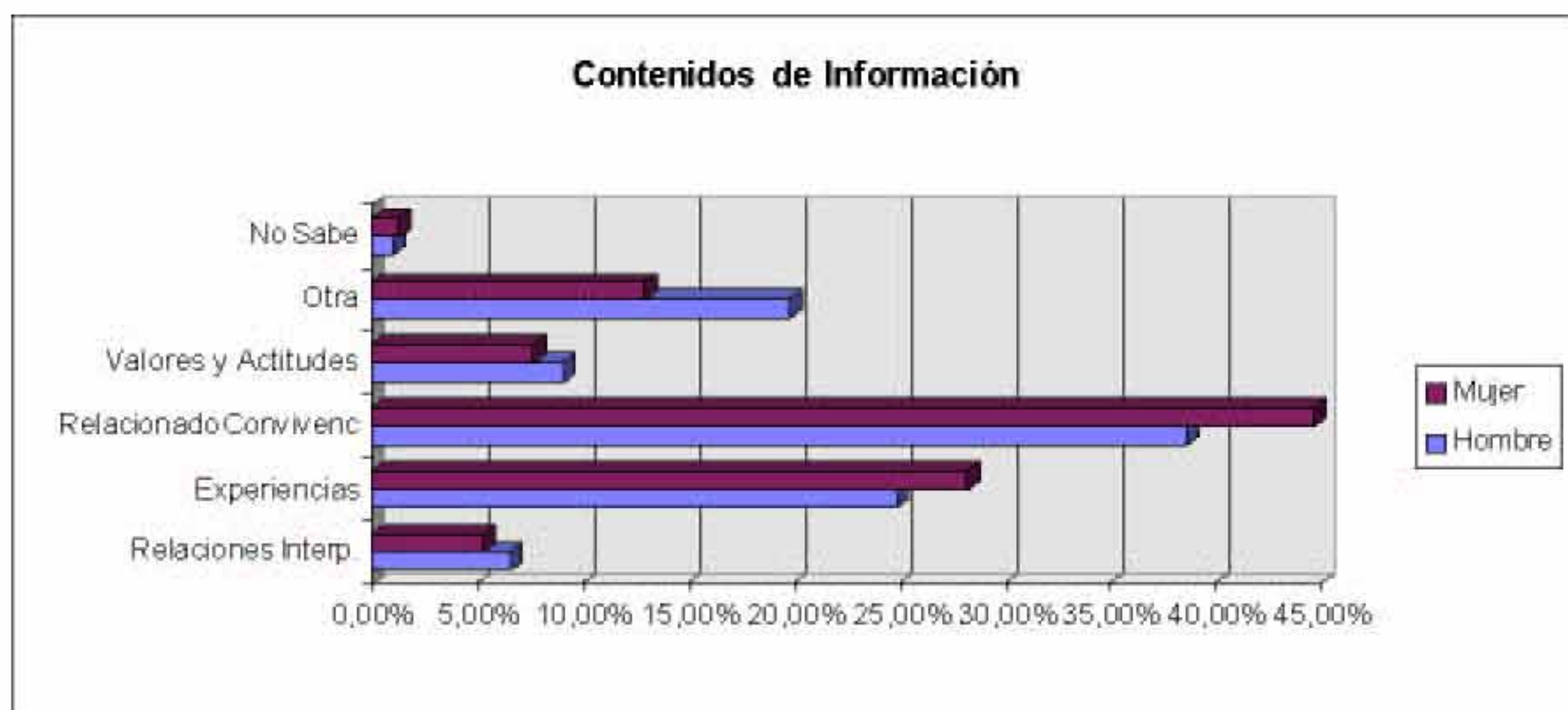
Todos de acuerdo: 90.1 % de ellos, y 92.1 % de ellas.

29) VI - V42A a V42E : Sexo - Razón de la opción anterior.

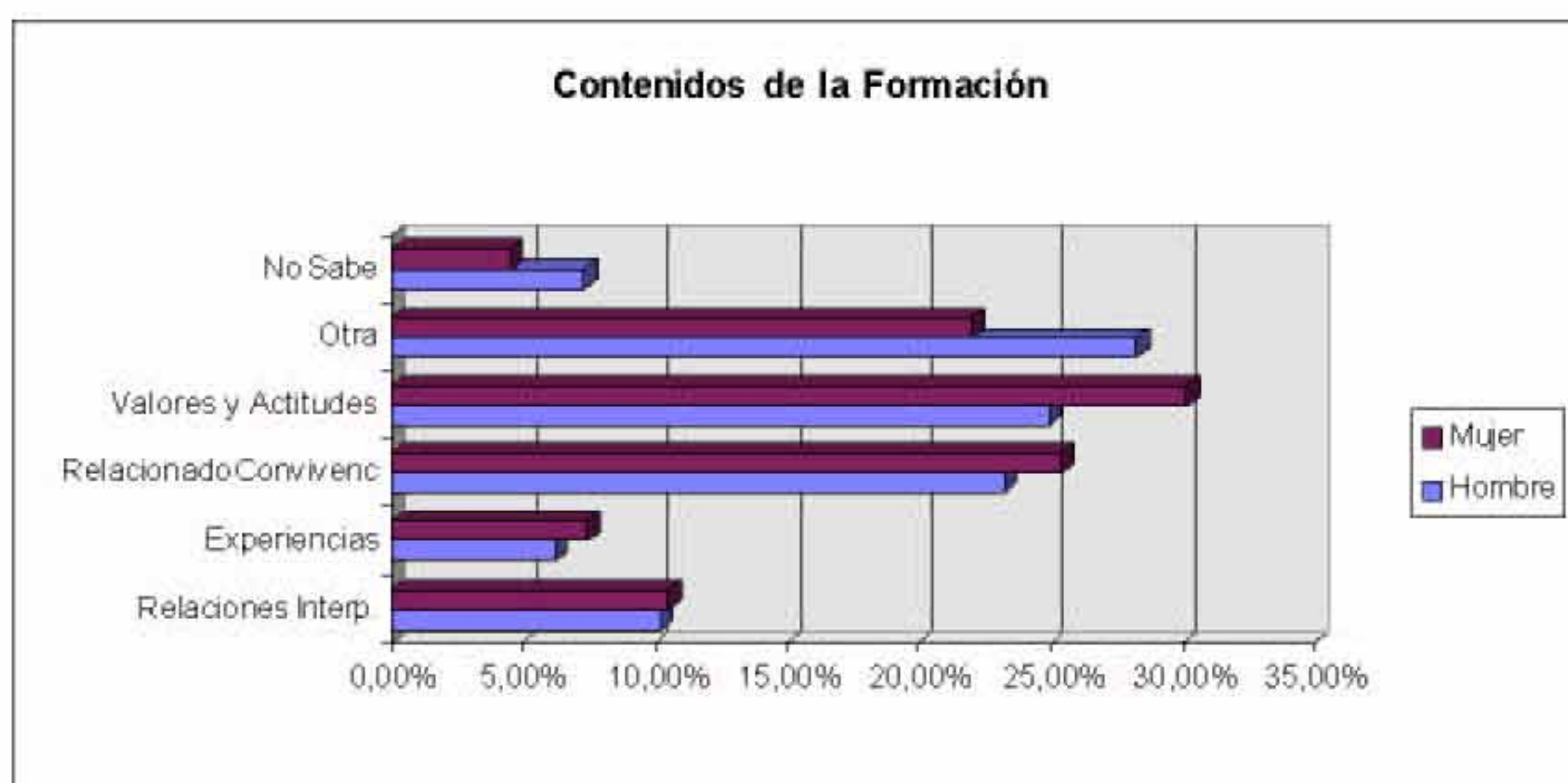
El cruce de estas variables - que enumeran algunas razones por las que los encuestados optaron porque la educación para la convivencia tuviera un lugar en la formación inicial del maestro - no presenta diferencias significativas. Sólo la razón 'Porque existe una notable degradación de la convivencia a nivel general' arrojó un apoyo algo mayor en ellas (76.1 %), que en ellos (64.9 %).

30) VI - V44 : Sexo - Aspectos de la materia sobre los que desean información / formación.

También en estos temas se parecen. Vaciamos sus respuestas en estas seis proposiciones:

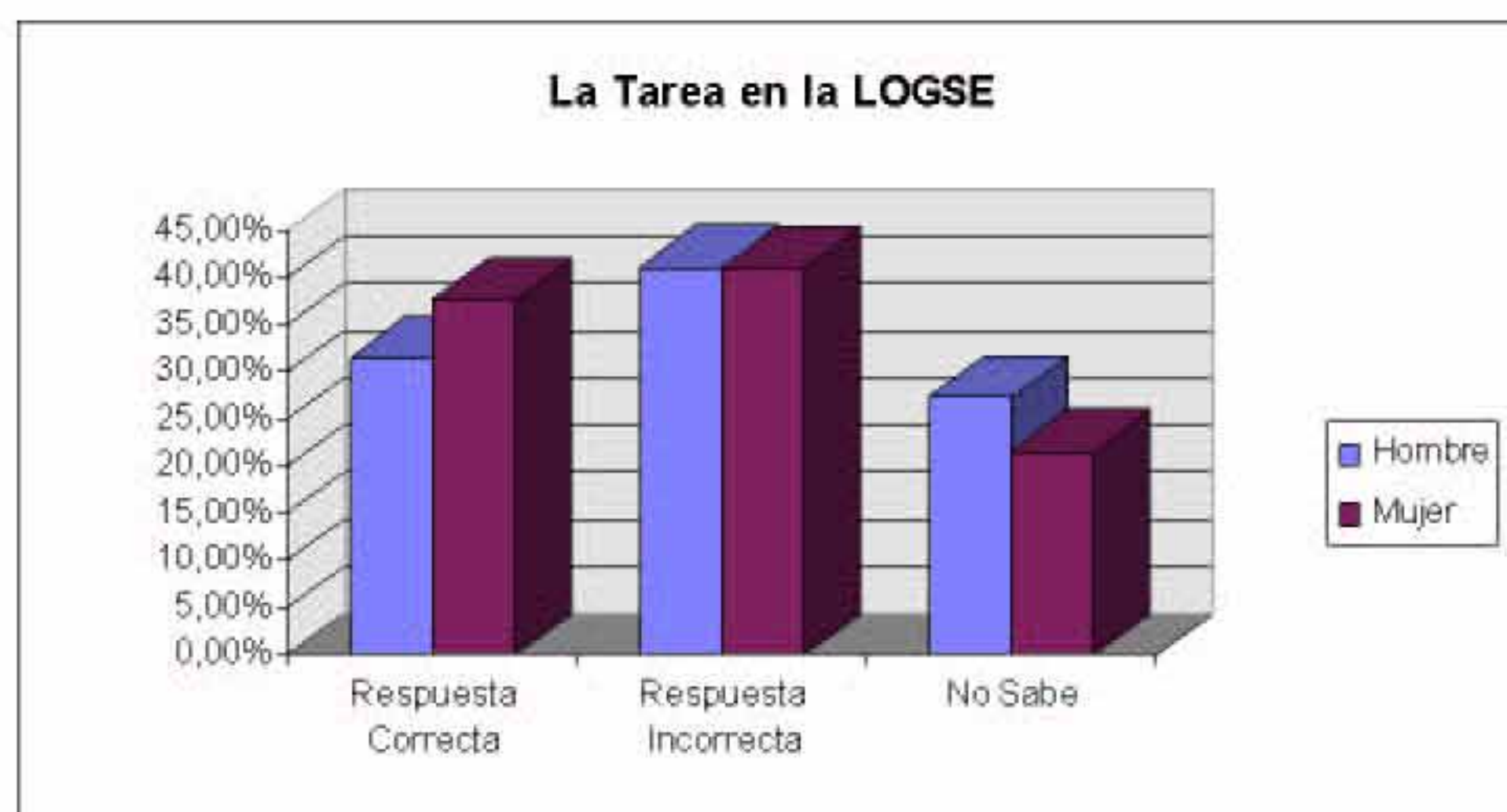


31) V1 - V45 : Sexo - Enseñanzas a incluir en la materia.



32) V1 - V45 : Sexo - Situación de la tarea en la LOGSE.

Finalmente, incluso en este conocimiento teórico, la equiparación es muy alta entre ambos, con una ligera ventaja de las maestras:



8.1.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre la V1 (sexo de los encuestados) y las otras variables, desde V14 a V46.

Repasados detenidamente los datos resultantes del cruce de la primera variable (V1) - que corresponde al sexo de los encuestados - con el resto de las variables, **hemos podido comprobar la relación de independencia** entre aquella y cualquiera de éstas. En ninguno de los cruces hemos encontrado datos estadísticamente significativos como para inferir que cualquiera de los resultados de las variables desde la 14 a la 46 dependieran del sexo de los encuestados.

Esto significa, en el caso de la educación para la convivencia, que la preparación que tienen para la misma, la importancia que le dan, el interés que demuestran hacia la tarea, la implicación, etc., es igual en los maestros que en las maestras. En ambos hemos encontrado la adscripción a una concepción relativista de la ética, que nosotros pensamos que tiene poco que ver con el diálogo y el consenso propios de una convivencia creativa. Y también en ambos nos ha sorprendido que puedan decir por un lado que están, aunque moderadamente, en línea de renovación pedagógica y, sin embargo, rechacen el constructivismo

como método para educar en el aula para la convivencia; a qué tipo de renovación se están refiriendo los sujetos estudiados, y cómo se sitúa el rechazo al constructivismo esperamos conocerlo mejor en la relación de estas variables y la edad, o los planes de estudio de los encuestados.

A pesar de esta relación de independencia entre las variables asociadas, hemos encontrado unos elementos diferenciadores entre ellos y ellas que aunque estadísticamente no son significativos, la insistencia con que se repiten nos aconseja señalar.

En primer lugar apuntamos el mayor optimismo con que las maestras se enfrentan a la realidad cotidiana de la escuela en esta tarea de educar para la convivencia. Insistimos en que este dato no sería significativo si lo encontráramos en una sola variable; pero su aparición es sorprendentemente insistente: son las que más señalan a su centro en línea de renovación pedagógica (V14), las que se sienten más implicadas en la tarea (V17), las que ven a todos sus compañeros de centro más interesados en esto (V18), las que sienten más aprecio (V19) y más atracción (V20) por este objetivo de la educación, las que más satisfechas se sienten en ese trabajo (V21), y las que ven mejor preparado al profesor en activo (V24) para educar para la convivencia.

En la enumeración hemos seguido el mismo orden de las variables, pero se pueden observar dos direcciones en el optimismo femenino que estamos comentando: hacia ellas mismas, que se ven preparadas, implicadas, satisfechas, etc., y hacia los demás compañeros de trabajo a los que ven en línea de renovación, interesados y preparados.

En segundo lugar, observamos que, en la educación para la convivencia, *la mujer* da más importancia a la conducta del profesor como elemento que mide su

preparación (V25). Asimismo, valora más la madurez personal (V29A), las cualidades personales (V29B), la experiencia (V29C), por lo que se inclina a señalar a la generación intermedia (36 - 50 años) como la más preparada para trabajar estos objetivos.

Por su parte, *ellos* valoran por igual la conducta del profesor, la práctica en el aula, el trabajo que realiza, etc. (V25), como elementos que miden su preparación para esta tarea. La generación que consideran mejor preparada para esto es la de los jóvenes (21 - 35 años) porque, según dicen, los jóvenes están más concienciados en este tema, se relacionan mejor con los alumnos, tienen más ganas, no están quemados, son más receptivos a los cambios y nuevas tendencias, y están mejor preparados en general (respuestas cualitativas a la pregunta 27 del cuestionario: V29F).

Nos atrevemos a apuntar que estos datos se están interpretando a sí mismos, sugiriendo una visión diversa: el hombre, más concreto, valora lo práctico y lo próximo; desconfía de lo que no se resuelve en actos, y del paso del tiempo. La mujer, más paciente, valora lo ejemplar, lo ideal, que sólo es eficaz, precisamente, con el paso del tiempo. No parecen visiones excluyentes, y si tuvieran algo que ver con nuestro tema, es decir, si el sexo del educador tuviera alguna relación con la materia objeto de nuestro estudio - que como ya hemos señalado, no es el caso -, tendríamos que apostillar, desde estos datos, que ambas perspectivas son útiles a la hora de educar para la convivencia: es necesario ser prácticos, pero muy pacientes.

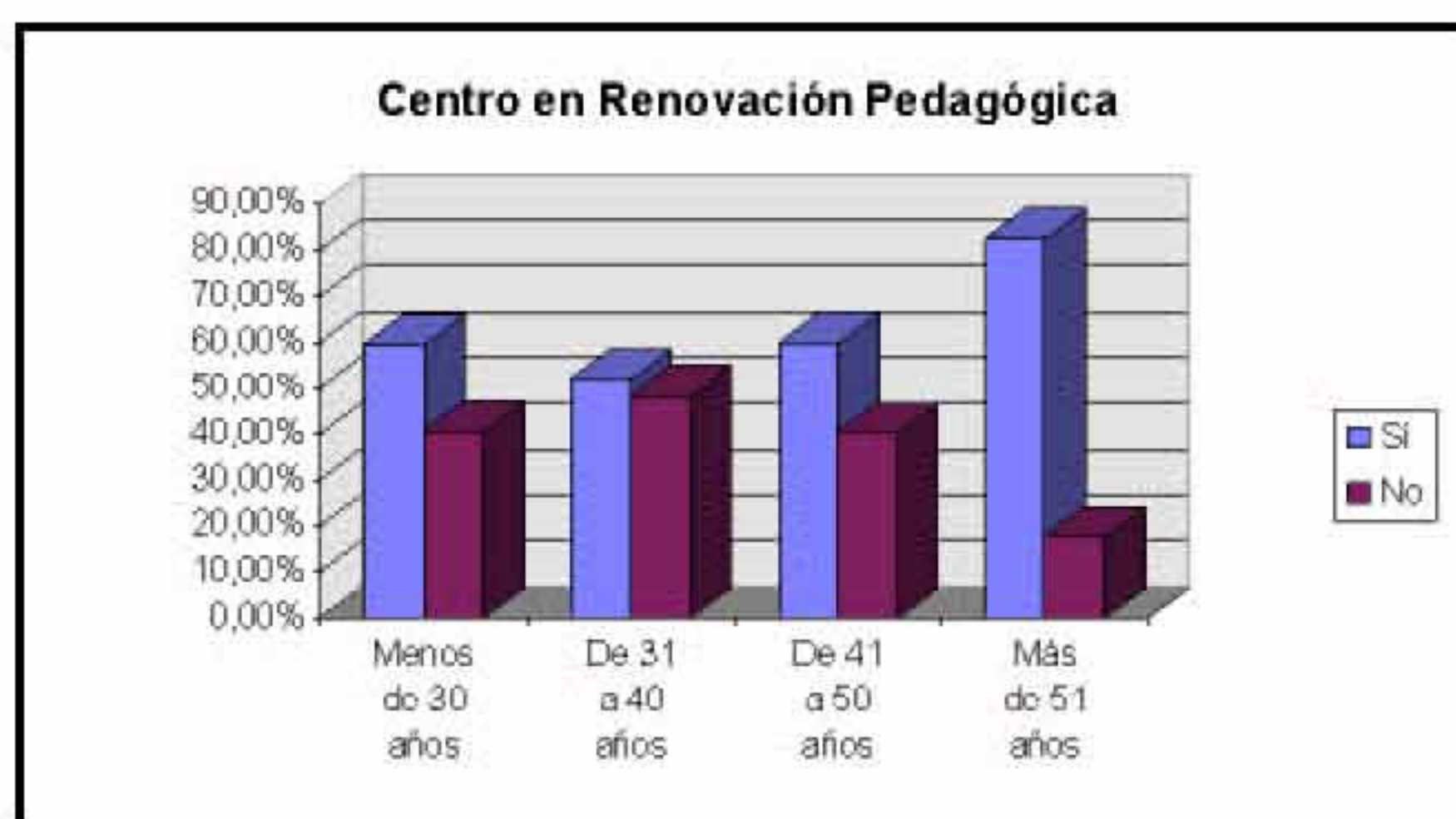
8.2.- Relación de dependencia/independencia entre V2 (edad de los encuestados) y otras variables, desde V14 hasta V46.

¿Tiene que ver la edad de los maestros con los distintos aspectos de la educación para la convivencia que intentamos conocer en este estudio? Y si tiene que ver, ¿en qué sentido, de modo que podamos aportar algo a la formación inicial de los maestros?

Al cruzar la variable 'edad' con las restantes señaladas, encontramos los siguientes datos de interés:

V2 - V14 : (edad - en línea de renovación pedagógica)

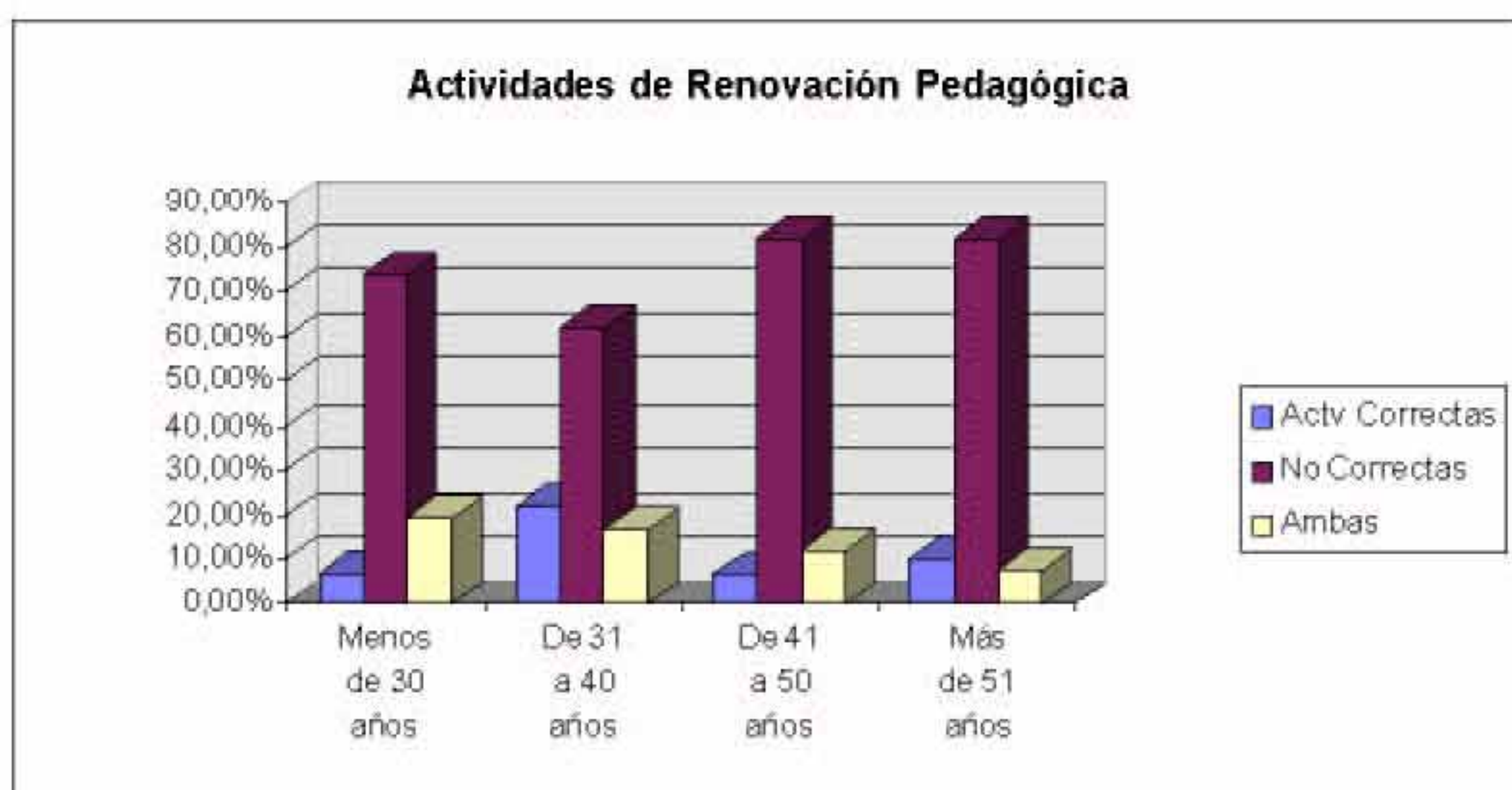
Divididos en cuatro rangos, según la edad, sólo uno de ellos - el de los sujetos que tienen de 31 a 40 años - se divide para opinar por igual que su centro educativo está en línea de renovación pedagógica (51.9%) y que no lo está (el 48.1%). Los otros tres rangos - los más jóvenes y los más veteranos - se definen con más claridad por situar a su centro en esa línea.



Otro rasgo a señalar es la espectacular respuesta de los veteranos.

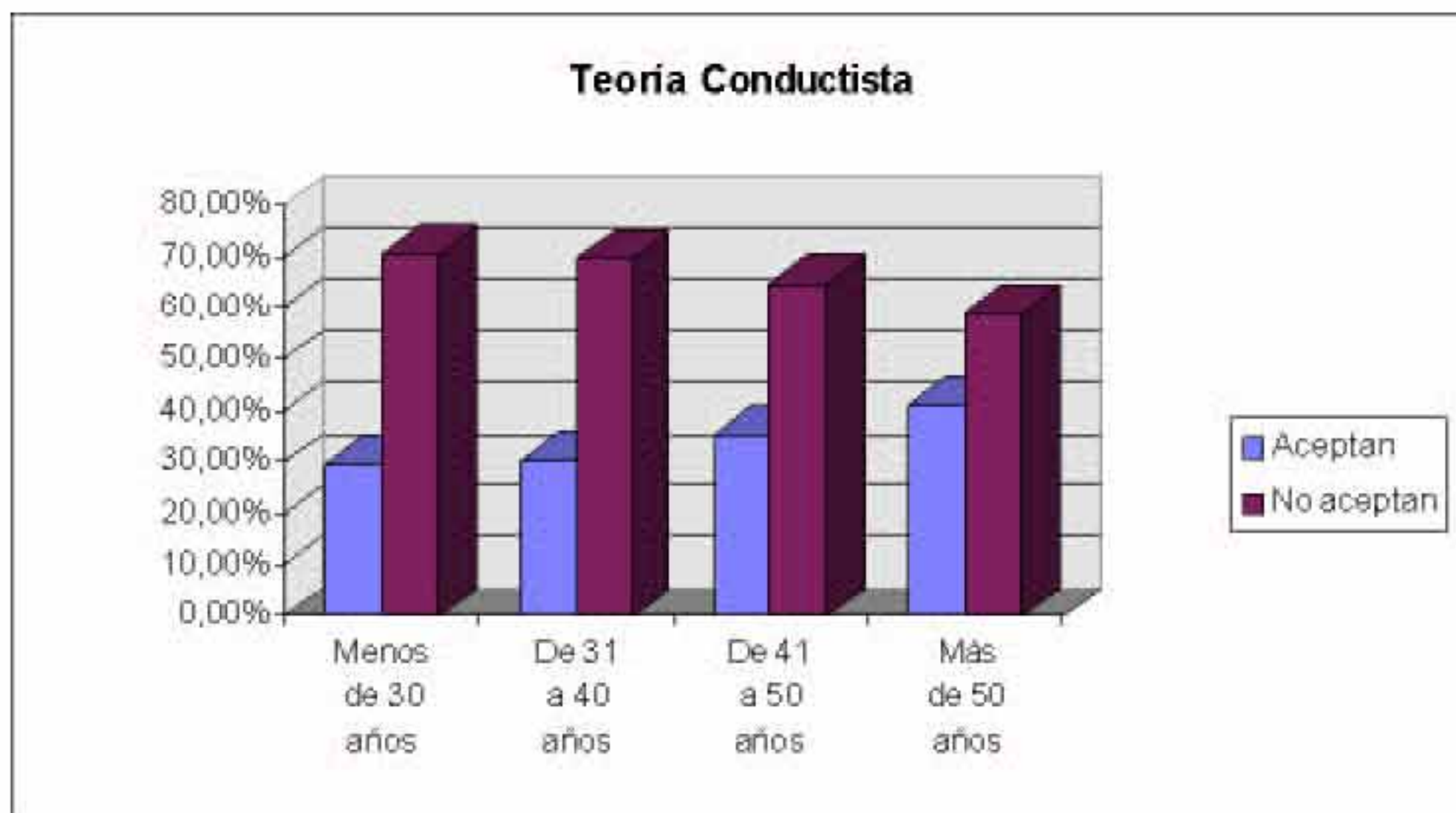
V2 - V15 : (edad - actividades en línea de renovación pedagógica correctas, incorrectas y ambas)

El porcentaje mayor de actividades correctas (73.5%) fueron aportadas por los maestros que tienen entre 31 y 40 años. Ese mismo grupo fue el que mezcló más actividades correctas e incorrectas como propias de la renovación pedagógica (el 55.1% del rango 'ambas').



V2 - V16a : (edad - teoría conductista de la educación para la convivencia)

Aunque globalmente se rechaza, la teoría conductista va teniendo un grado de aceptación paulatinamente mayor, a medida que aumenta la edad. Así aparece por rangos:

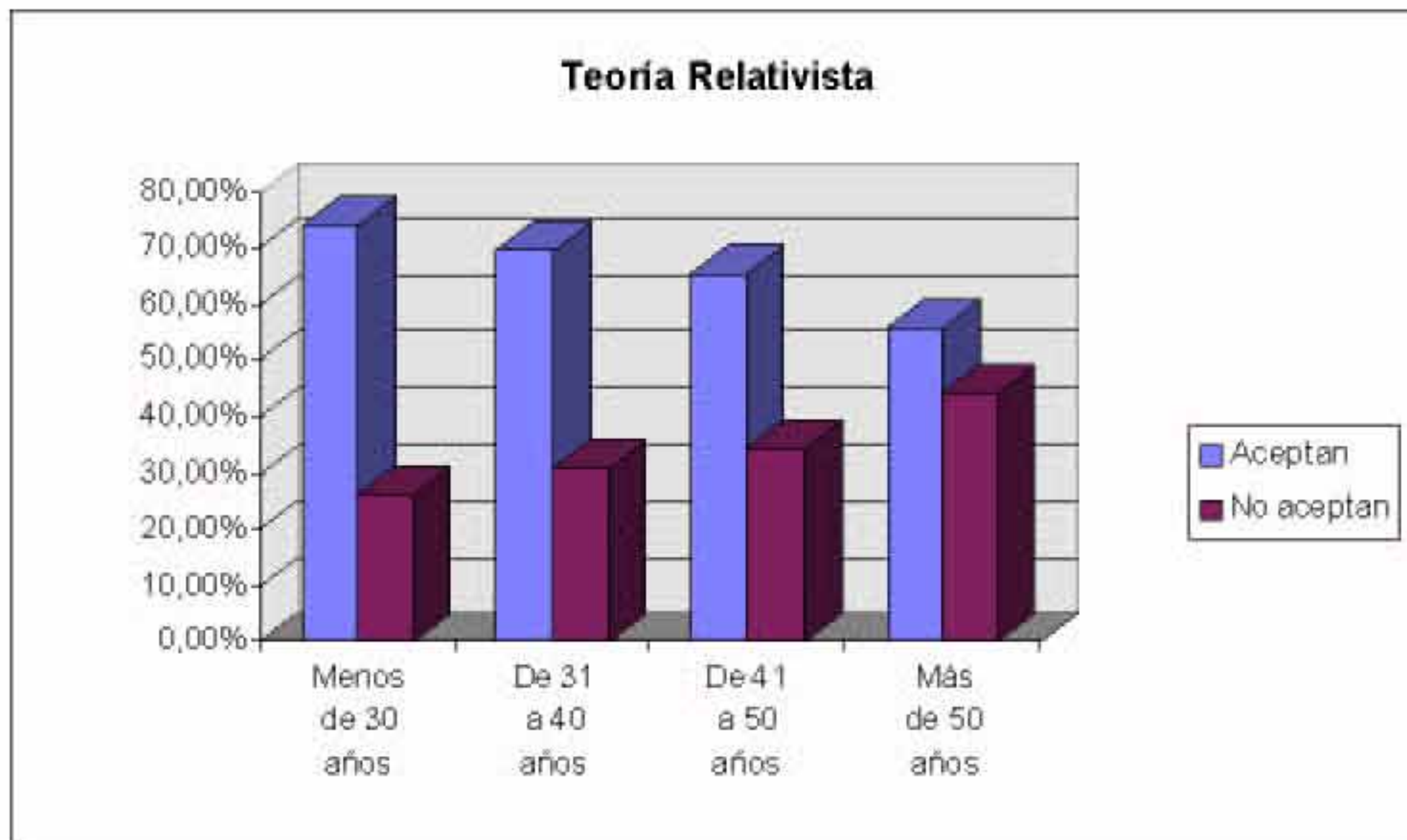


V2 - V16b : (edad - teoría psicoanalítica)

La progresión de su aceptación con la edad ofrece unos datos totalmente similares a los del cuadro anterior.

V2 - V16c : (edad - teoría relativista)

Con el relativismo ético ocurre lo contrario que con las dos teorías anteriores que definen la educación para la convivencia: globalmente es aceptado, pero su aceptación disminuye gradualmente a medida que aumenta la edad:

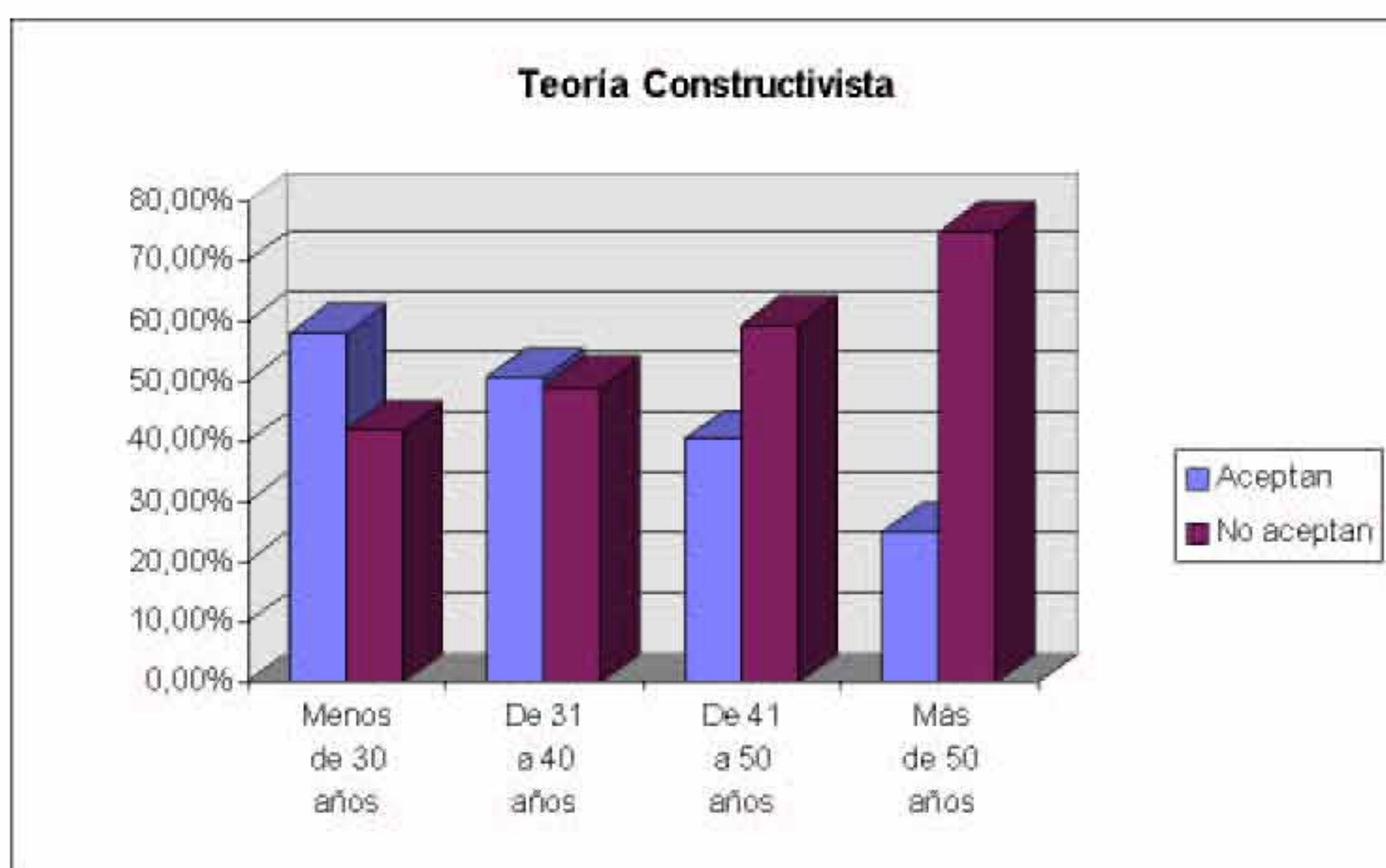


V2 - V16d : (edad - modelo tradicional)

Aunque todos rechazan el modelo tradicional de forma clara, tal rechazo va disminuyendo según la edad, desde el 92.6% de los más jóvenes, al 79.4% de los veteranos.

V2 - V16e : (edad - teoría constructivista)

El acuerdo con la teoría constructivista del conocimiento social va paralelo a la edad:



Nos parece que el grado de acuerdo se corresponde con el ritmo con el que se está incorporando este modelo en la enseñanza.

V2 - V16f: (edad - clarificación de valores)

Adelantamos el comentario a esta relación en el estudio de las tablas de frecuencias.

V2 - V16g : (edad - enfoque de la LOGSE)

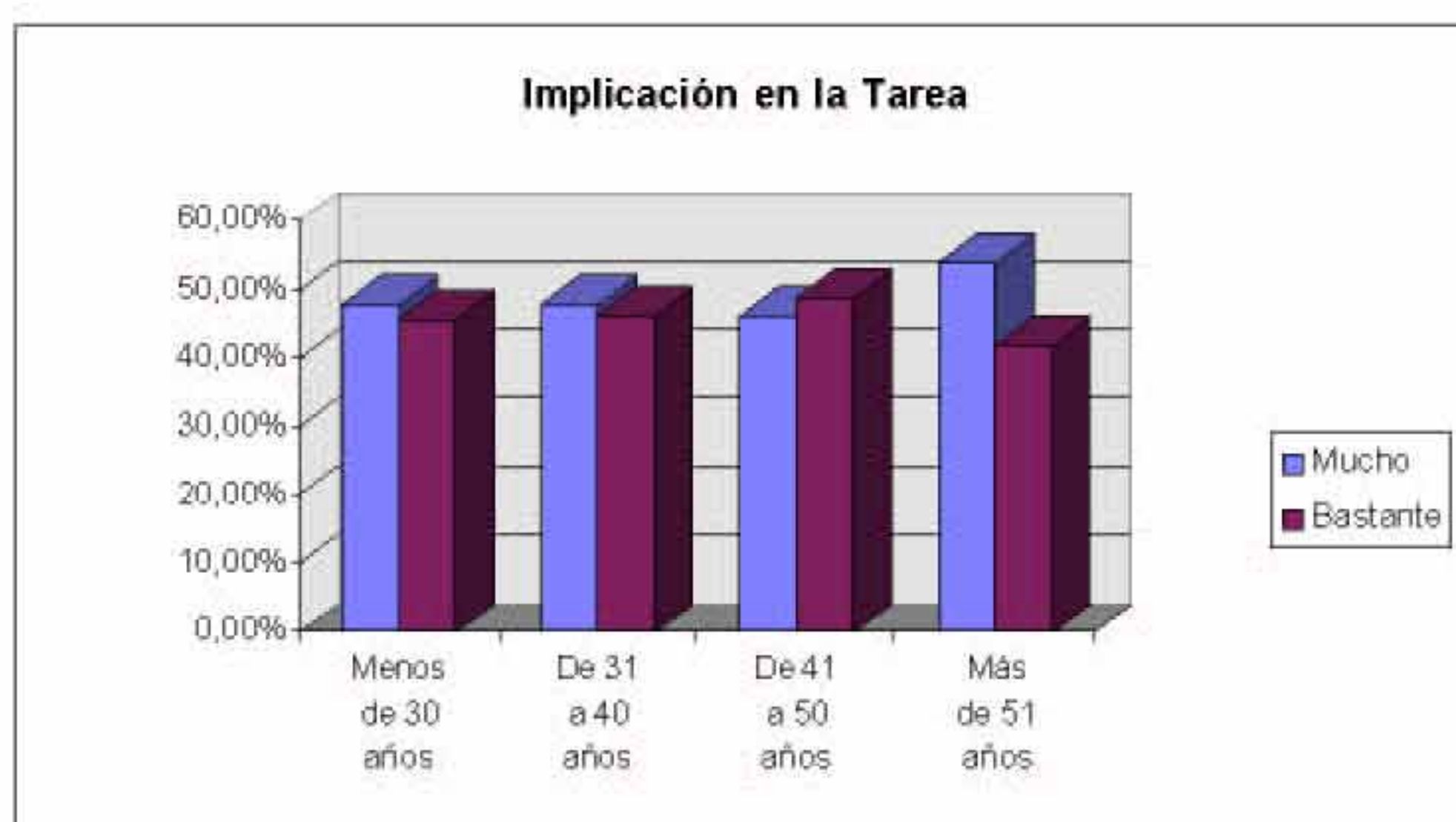
Los cuatro grupos en que dividimos la edad, aprueban mayoritariamente el enfoque de la LOGSE; el punto más alto de ese acuerdo está en los maestros que tienen entre 31 y 40 años.

V2 - 16h : (edad - definición personal del encuestado)

El escaso número de definiciones personales (sólo 11) impide cualquier conclusión de la relación de estas dos variables. Señalamos solamente que más de la mitad de las respuestas (seis) las escriben, como en la variable anterior, los maestros que están en el grupo de los 31 a 40 años.

V2 - V17 : (edad - implicación en la tarea)

La mayoría de los encuestados se define muy o bastante implicados. Acumulamos los porcentajes de las respuestas razonadas y no razonadas:



V2 - V18 : (edad - quien realiza la tarea)

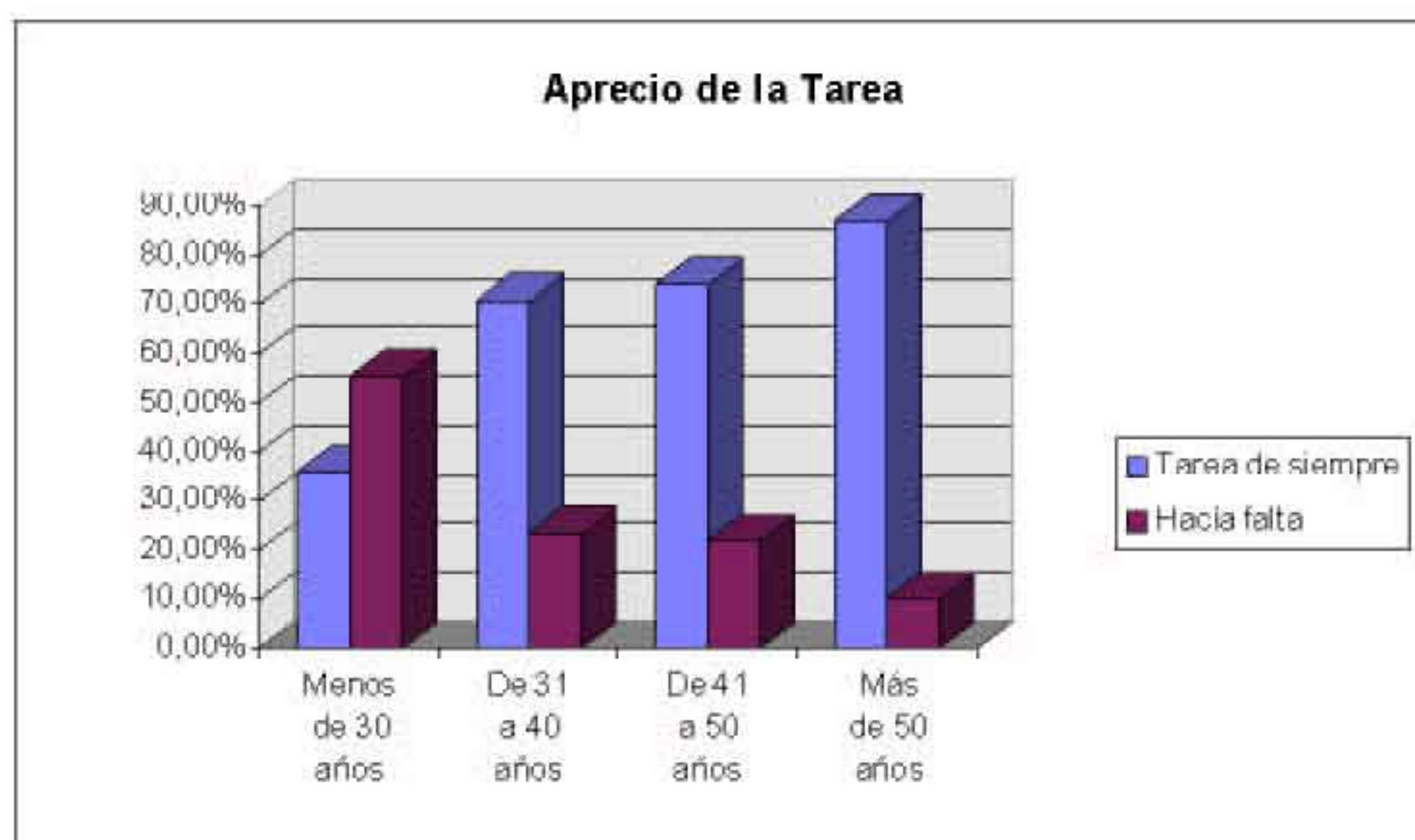
Los maestros de los cuatro rangos dicen que, en su centro, la tarea de educar para la convivencia la realizan todos los profesores. Señalamos la única diferencia en cierto modo notable: mientras que en los tres rangos superiores se afirma eso con unos porcentajes que superan, en los tres casos, el 80%, los menores de 31 años sólo lo dicen con un 66%. Tal vez porque las especialidades van haciendo que cada uno se ocupe de lo suyo.

V2 - V19 : (edad - aprecio general por la tarea)

La V19 ofrecía la oportunidad de señalar una de estas cuatro opciones ante la tarea de educar para la convivencia: 'Es una carga' - 'Es una tarea que la escuela ha hecho siempre' - 'Es una tarea que hacía falta' - 'Es una moda'. Ni la primera opción ni la cuarta obtuvieron un asentimiento reseñable por parte de los encuestados: 50 señalaron la primera y sólo cinco la última (de 1.067 sujetos).

De modo que la segunda y tercera opciones concentraron la atención de los sujetos: opinar que educar para la convivencia es una tarea que la escuela ha hecho siempre significa, a nuestro modo de ver, que no se necesita ningún tipo de acción nueva encaminada a preparar a los maestros para esta tarea. Por su parte, opinar que educar para la convivencia es un objetivo que hace falta significa, evidentemente, lo contrario.

La opinión del profesorado para estas dos opciones ofreció los siguientes datos:



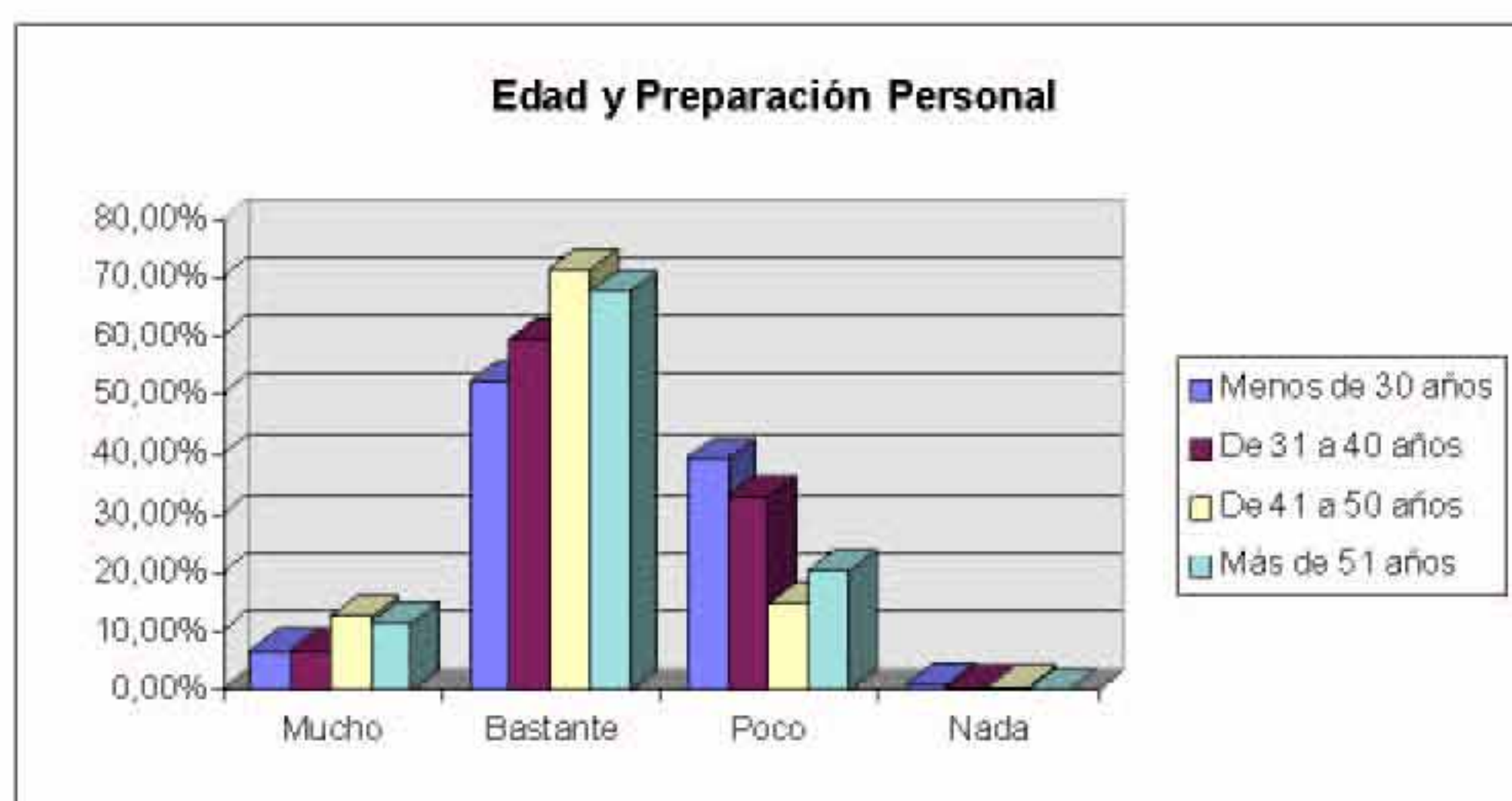
Aquí ya hay datos estadísticamente significativos, que diferencian a los menores de 30 años de los demás, especialmente de los mayores de 50. Posponemos el comentario a estos datos para el siguiente apartado.

V2 - V20 : (edad - atracción personal por la tarea)

Los datos que obtuvimos al relacionar estas dos variables no nos aportan ninguna observación de interés. En los comentarios a los resultados de las tablas de frecuencia vimos que la mayoría del profesorado se siente 'mucho' y/o 'bastante' interesados por esta tarea educativa, y ahora encontramos que tal atracción se tiene por igual en todos los rangos de edad.

V2 - V21 : (edad - preparación personal para la tarea)

En la V21 encontramos que pocos están 'Muy satisfechos' de su preparación personal para esta tarea. Tampoco es que se sientan 'Nada satisfechos'. La mayoría se ve a sí mismo 'Bastante satisfecho', y un porcentaje corto, pero suficiente, dice estar 'Poco satisfecho'. Esto ocurre, también, por edades. Al cruzar ambas variables encontramos que esta valoración se presenta así en todas las edades:



V2 - V22, desde 22a hasta 22 d : (edad - quien debe realizar la tarea)

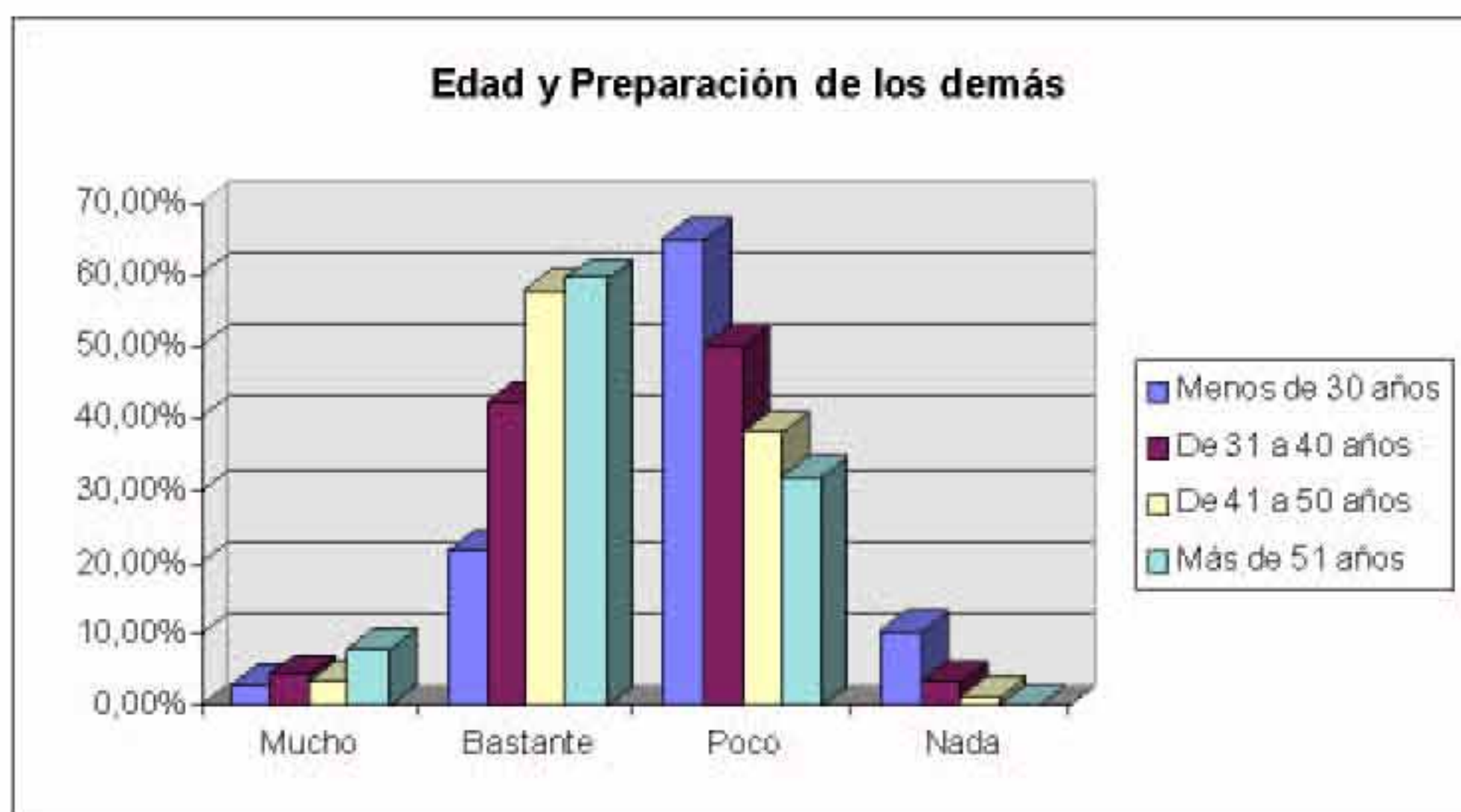
La correlación de estas dos variables no aporta ningún dato digno de reseñar: el rechazo de que esta tarea sea sólo de la familia, o de los medios, o de la escuela sola, es común a todas las edades; como lo es el acuerdo de opinar que esta tarea "la tiene que hacer la escuela aunque otras instituciones también la hagan".

V2 - V23 : (edad - situación curricular)

Lo mismo ocurre en esta relación: en todos los rangos de edad el profesorado opina que educar para convivir es objetivo de todo el personal del centro. Y es insignificante el porcentaje de los que piensan que esto corresponde al equipo directivo o a los profesores de determinadas áreas: de hecho, en algunos rangos ni un solo encuestado señala estas opciones.

V2 - V24 : (edad opinión acerca de la preparación del profesor en activo)

De los cuatro grupos en que se dividió a los encuestados según su edad, en ninguno se cree que el profesor en activo está 'muy preparado' para educar en la convivencia (en ninguno se llega al 8%). Tampoco lo ven 'nada preparado': el máximo porcentaje es de 10.5% de los menores de 30 años.



Donde están las diferencias es en las otras dos opciones. Los jóvenes (<30 años) son los más escépticos: sólo el 21.7% lo consideran bastante preparado, mientras que el 65% lo ven poco preparado. Situación que se va invirtiendo hasta llegar a los mayores de 50 años, que lo ven bastante preparado el 59.4%, y poco preparado el 32.8%.

La posición verdaderamente intermedia la adoptan los que tienen entre 31 y 40 años: el 42.3% lo ve bastante preparado, y el 50% piensa que está poco preparado.

V2 - V25 : (edad - razón de la apreciación)

Para conocer el motivo de su opinión acerca de la preparación el profesor en activo, agrupamos las respuestas de los sujetos en seis observaciones:

- por la práctica en el aula,
- por la conducta de los niños,
- por el desinterés del profesor,
- porque le preocupa más enseñar que educar,
- por la conducta del profesor.

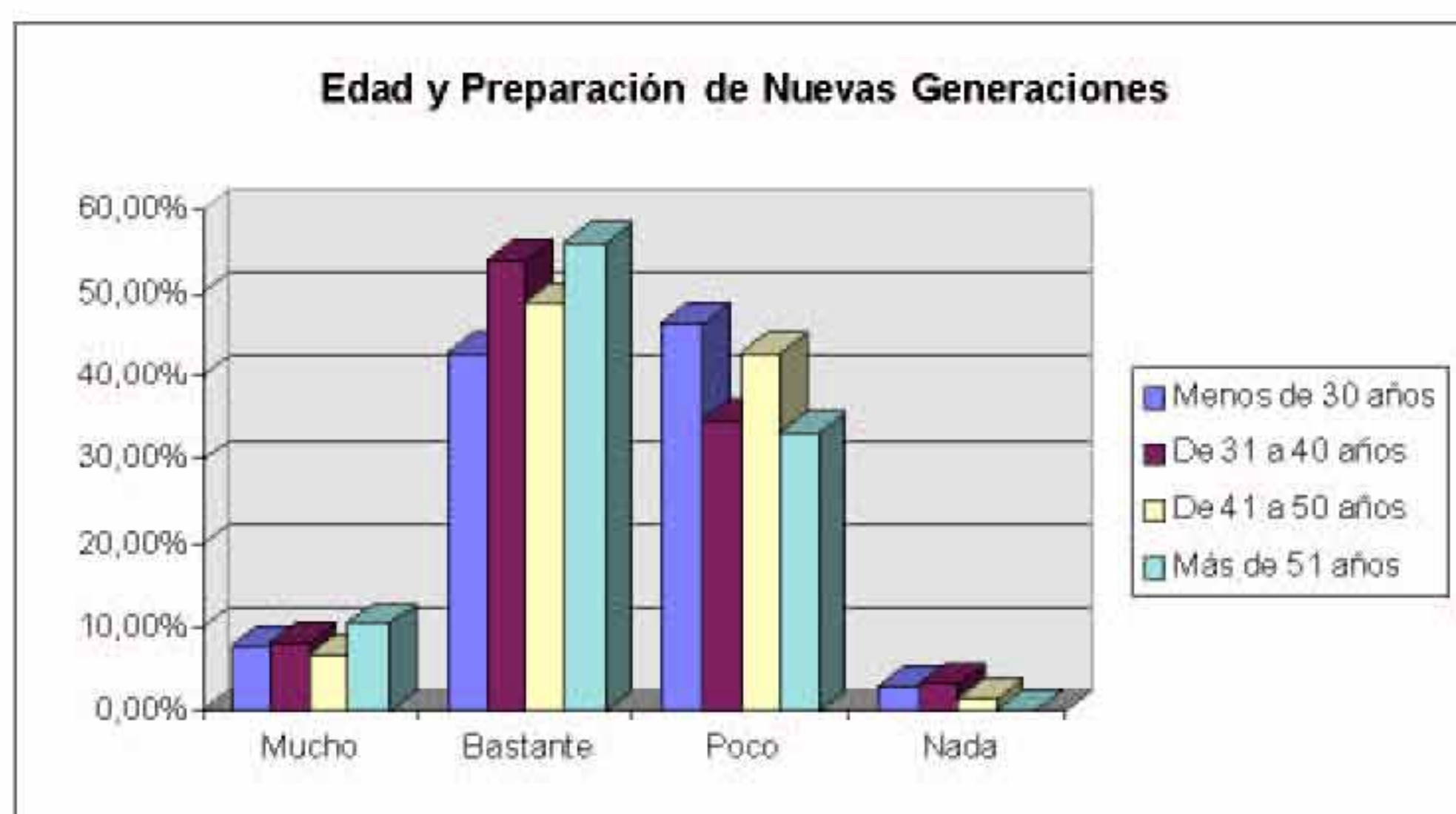
- Otras.

De las seis observaciones que son para los encuestados motivo para opinar que el profesor en activo está 'bastante' o 'poco' preparado, dos son consistentes: la práctica en el aula mantiene en todas las edades un porcentaje que oscila entre el 20 y el 25 por ciento; la conducta del profesor alcanza al 25-29 por ciento.

No son altos porcentajes, pero teniendo en cuenta su insistencia en todos los grupos de edad, y que se trata de una pregunta cualitativa (sólo respondieron 600), pensamos que los encuestados opinan que los mejores indicios para saber si un profesor en activo está preparado para educar para la convivencia son su conducta y su práctica en el aula.

V2 - V26 : (edad - opinión acerca de la preparación de las nuevas generaciones)

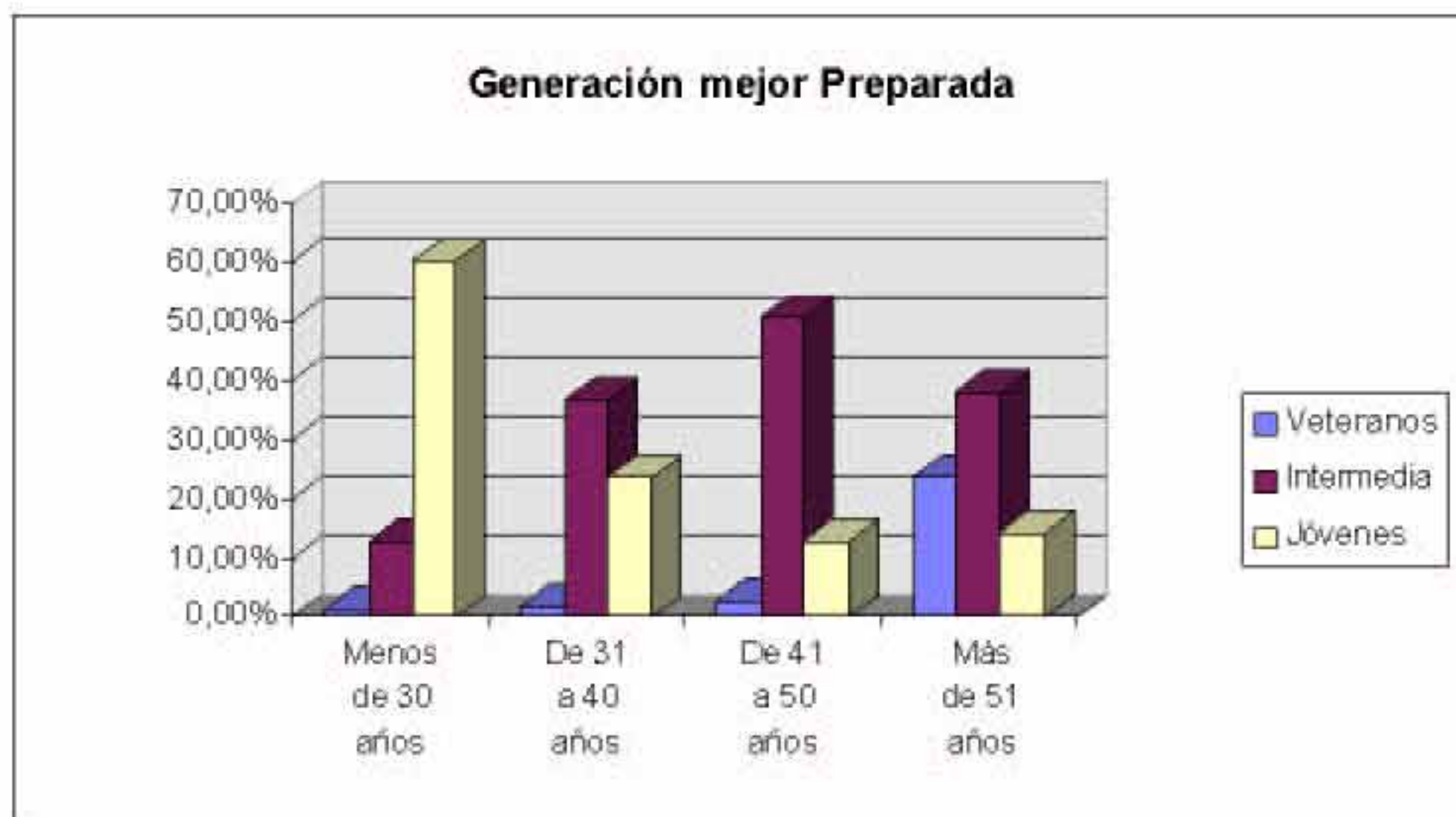
También respecto de las nuevas generaciones ninguno de los cuatro grupos de edad opina que estén 'muy preparadas' ni 'nada preparadas' para este objetivo educativo. Todos se sitúan entre el 'bastante' y el 'poco' preparadas.



Conviene señalar que los más jóvenes son también los menos optimistas: ven a las nuevas generaciones 'bastante preparadas' sólo el 42.9%, y 'poco preparadas' el 46.5%. En cambio, los más optimistas son los mayores (51 años y más) que las ven bastante preparadas (el 56.1%), y sólo el 33.3% las ven poco preparadas.

V2 - V28 : (edad - generación mejor preparada)

Para que los encuestados pudieran optar, en el mismo cuestionario propusimos tres generaciones: los jóvenes (de 21 a 35 años), los de edad intermedia (de 36 a 50 años), y los veteranos (de más de 51 años).



Al cruzar los resultados de estas dos variables nos encontramos con que los menores de 30 años se aprueban a sí mismos en un 60.4%, que es el porcentaje más alto de la correlación entre estas dos variables. Pero ven muy mal preparadas a las otras dos generaciones: el 12.9% ven como mejor preparada a la generación

intermedia, y solamente el 1.4% ve como mejor preparada a la generación de los veteranos.

Pero si observamos con atención los datos del cuadro, en la misma dirección, y con la misma radicalidad, opinan los dos grupos de edad que forman la generación intermedia: es a sí mismos a quienes ven mejor preparados y mal preparados a las otras dos generaciones.

En cambio los veteranos, se ven a sí mismos poco preparados (23.8%), peor aún a los jóvenes (14.3%), y bastante mejor a los de la edad intermedia (38.1%). De todas formas, es esta generación la que es vista como peor preparada para educar para la convivencia, incluso por sí misma.

Dejamos para el apartado siguiente el comentario a estos datos.

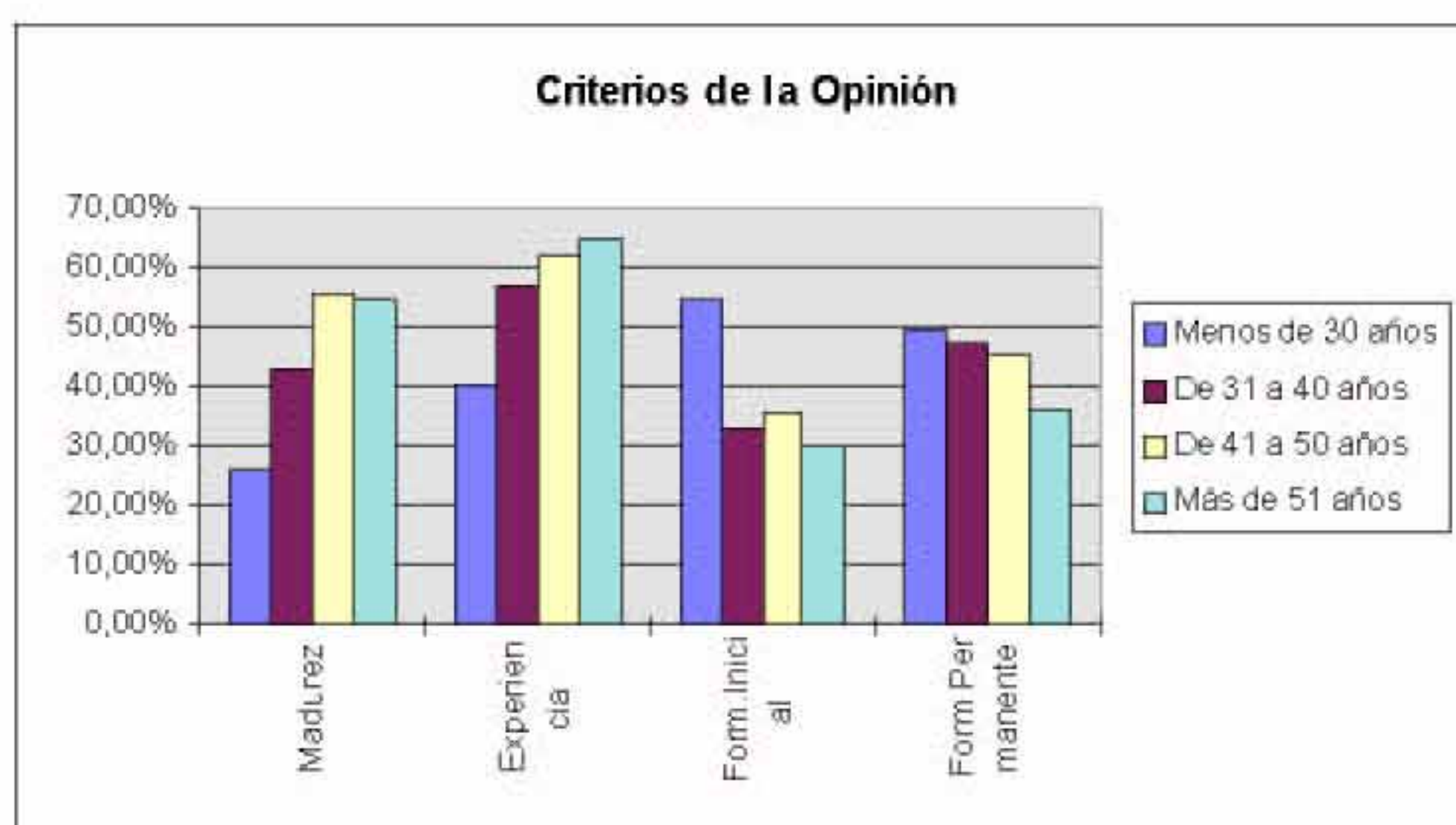
V2 - V29, desde 29a hasta 29f (edad - razón de la elección de la generación mejor preparada).

La variable 29 ofrecía a los encuestados seis razones de su opción por la generación mejor preparada:

- la madurez personal
- las cualidades personales
- la experiencia personal
- una mejor formación inicial
- su formación permanente
- otra

Aunque en grados diversos según la edad, las razones por las que han designado a una generación como la mejor preparada para educar para la convivencia son la madurez personal, la experiencia y la formación inicial.

La elección de la razón "otra" - que en el tratamiento estadístico fue señalada como V29F- resultó insignificante: por encima del 80% de cada grupo de edad no eligieron este criterio. Lo mismo ocurrió con las cualidades personales. Por esa razón no las incluimos en el cuadro.



Llama la atención el criterio de la formación permanente porque - aunque no aceptado por ninguno -, el grado de aceptación va descendiendo desde los más jóvenes (49.6%) hasta los veteranos (36.2%), pasando por el 47.7% del grupo '31-41 años' y el 45.6% del '41-50 años'.

Los de treinta años y menos han utilizado como criterio principal la formación inicial (54.7%), criterio que han rechazado los otros grupos de edad: el 67.0% del grupo '31-40 años'; el 64.4% del grupo '41-50 años'; y el 70.2% de los mayores de 51 años.

La experiencia ha sido el criterio para el 57.2% del grupo '31-40 años', para el 61.9% del grupo '41-50 años' y para el 64.9% del grupo '51 y más'. En cambio, entre los jóvenes la experiencia sólo es considerada como criterio por un 40.5%.

En cuanto a la madurez personal le ocurre que sólo es un criterio válido para el grupo '41-50' (55.6%) y para el de '51 y más' (54.4%). Entre los más jóvenes solamente obtiene un 25.9% de acuerdo, y en el grupo de '31-40' el 42.8%

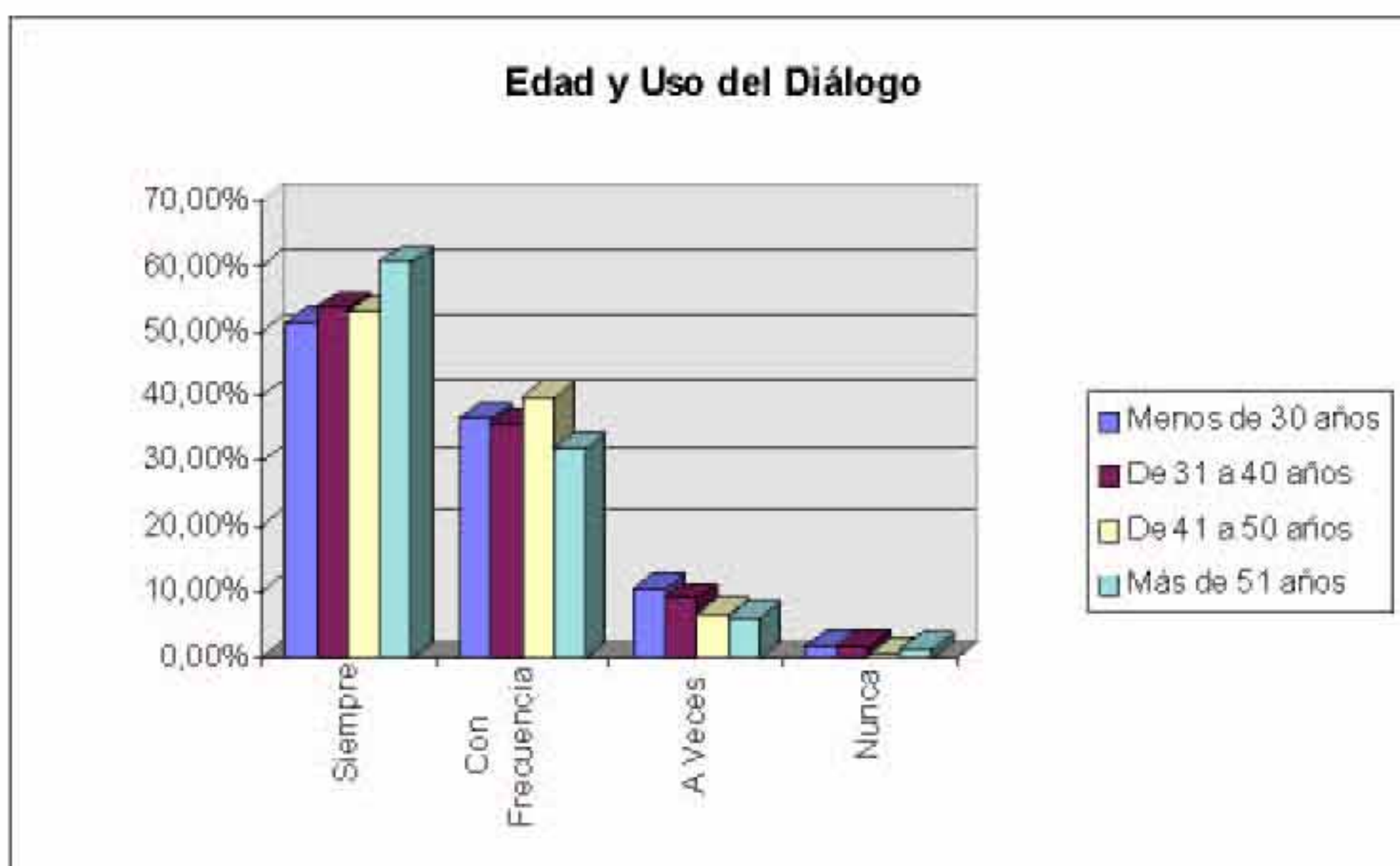
V2 - V30 a V35 : (edad - actividades en línea de renovación)

Las variables 30 a 35 corresponden a cinco actividades (V30-V34) que consideramos que sitúan al profesor en su aula en línea de renovación pedagógica y, por tanto, en el ambiente apropiado de la educación para la convivencia; en una sexta opción (V35) se le daba la oportunidad de exponer cualquier otra actividad, en esa línea, que realizara en la práctica educativa.

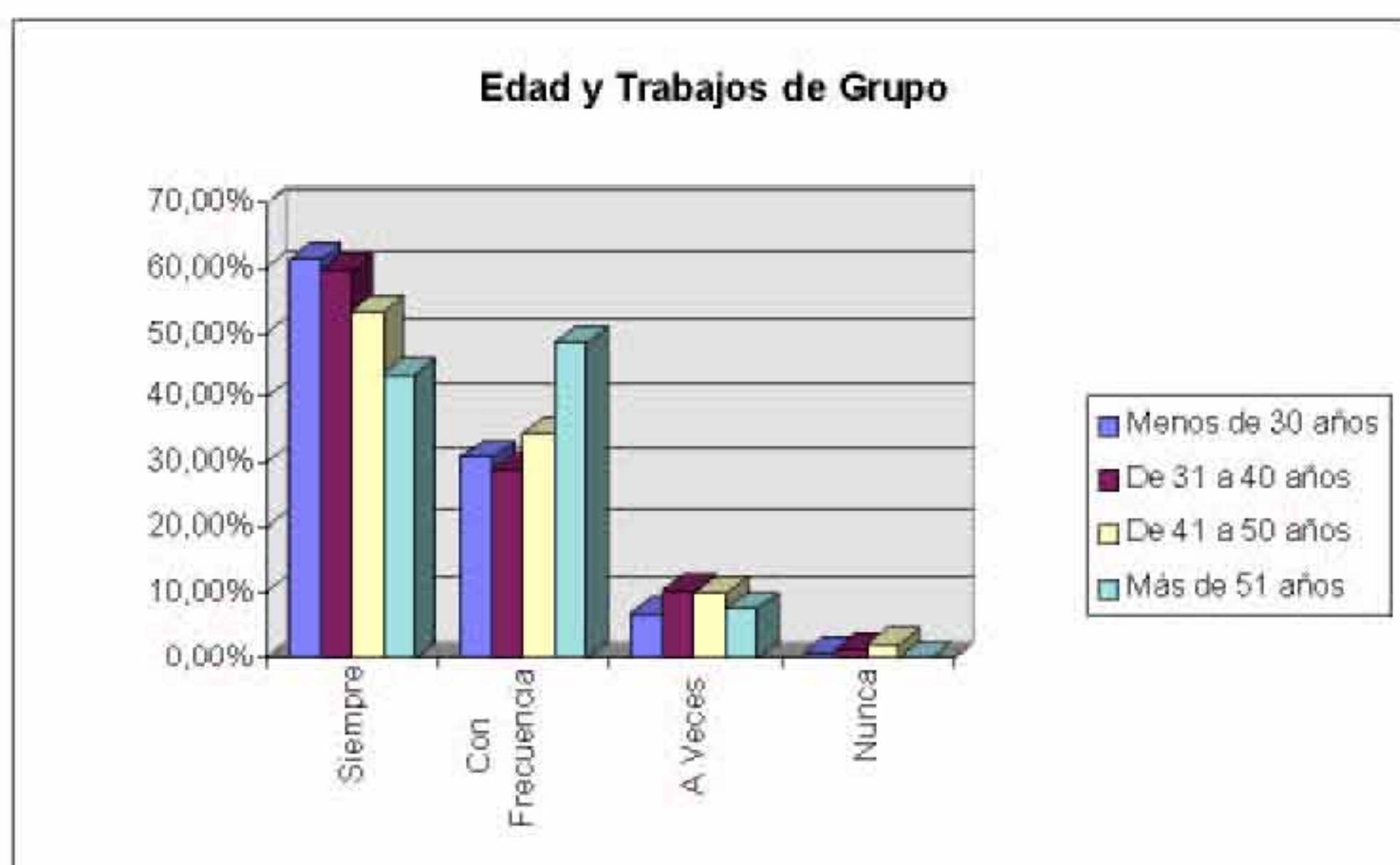
Por los resultados obtenidos en las tablas de frecuencia se desprende que el profesorado realiza esas actividades habitualmente, al menos contando con el porcentaje acumulado entre los rangos 'siempre' y 'con frecuencia', puesto que ambos rangos, sumados, indican que la actividad se hace.

Las correlaciones entre variables matizan los resultados más globales de las tablas de frecuencias. Y así sucede en este caso.

Solamente una de esas actividades la realizan siempre, de manera clara, los cuatro grupos en que hemos dividido las edades: *"Resolver los problemas que se susciten en el aula con el diálogo entre todos"* (V32). Los datos, casi en continua ascensión, son los siguientes:

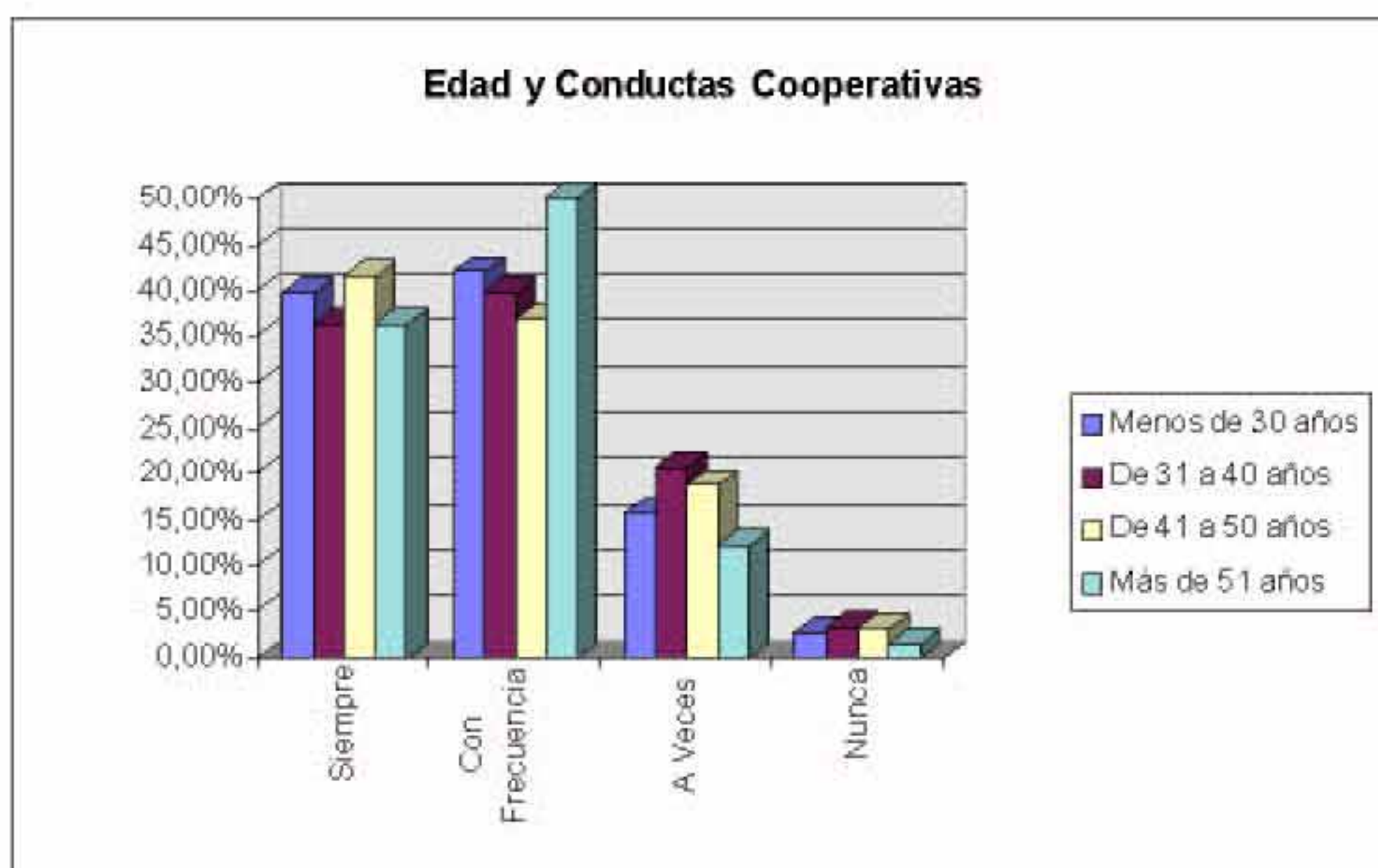


La segunda actividad más realizada fue *"evaluar en los niños su participación en los trabajos de grupo"* (V31).



Esta vez, como se puede apreciar sobre todo si los resultados se comparan con los del cuadro siguiente, parecen manifestar un determinado método de trabajo.

De las actividades restantes, sólo *"evaluar en los alumnos la ayuda que prestan a los compañeros"* obtiene un nivel de realización significativa: el 50% de los maestros de 51 años y más, lo hacen 'con frecuencia'.



Aparte de estas actividades, ninguna otra obtuvo, ni 'siempre' ni 'con frecuencia', un porcentaje de aplicación en el aula, que se considere significativo.

V2 - V36 a V40 : (edad - propuestas de opinión sobre la situación académica de la materia objeto de este estudio)

En el cuestionario (pregunta 29) aparecían cinco propuestas sobre la educación para la convivencia, preguntando acerca de su situación legal, realidad

escolar, y futuro. En las tablas de frecuencias vimos, globalmente, el grado de adhesión que estas afirmaciones obtenían del conjunto de los encuestados.

Los porcentajes más significativos los obtiene, digamos que por defecto, la afirmación de que *"es inútil hacer más de lo que ya se hace"* (V39): ningún grupo de edad está en absoluto de acuerdo, ni 'mucho' ni 'bastante' ni 'algo'. El porcentaje más alto está entre los que tienen de 41-50 años, que están 'algo de acuerdo' a un nivel del 7.6 %. O sea, nada. En cambio, esta misma propuesta ofrece los porcentajes significativamente más altos en la actitud contraria, en el desacuerdo. Por rangos de edad, están en **'total desacuerdo'**:

< 30 años	60.0%
31-40 "	50.5%
41-50 "	48.1%
51 y más	45.3%

Porcentajes en clara línea descendente que nos parece apuntar tanto el optimismo de los jóvenes, como la desilusión de los mayores. Ninguna de las otras propuestas obtuvo resultados significativos.

V2 - V41 : (edad - la educación para la convivencia como materia de la formación inicial del profesorado)

Todos los rangos de edad, de forma mayoritaria (90% y más), están de acuerdo con que esta materia forme parte de la formación inicial del maestro.

V2 - V42 : (edad - razón de la opción anterior)

Se propusieron cuatro posibles razones - más la opción 'Otra'- para haber afirmado que la educación para la convivencia debe ser materia concreta de la

formación de las nuevas generaciones de maestros. Pero sólo dos de ellas obtuvieron un respaldo significativo por grupos de edades.

En el siguiente cuadro aparecen representadas por letras:

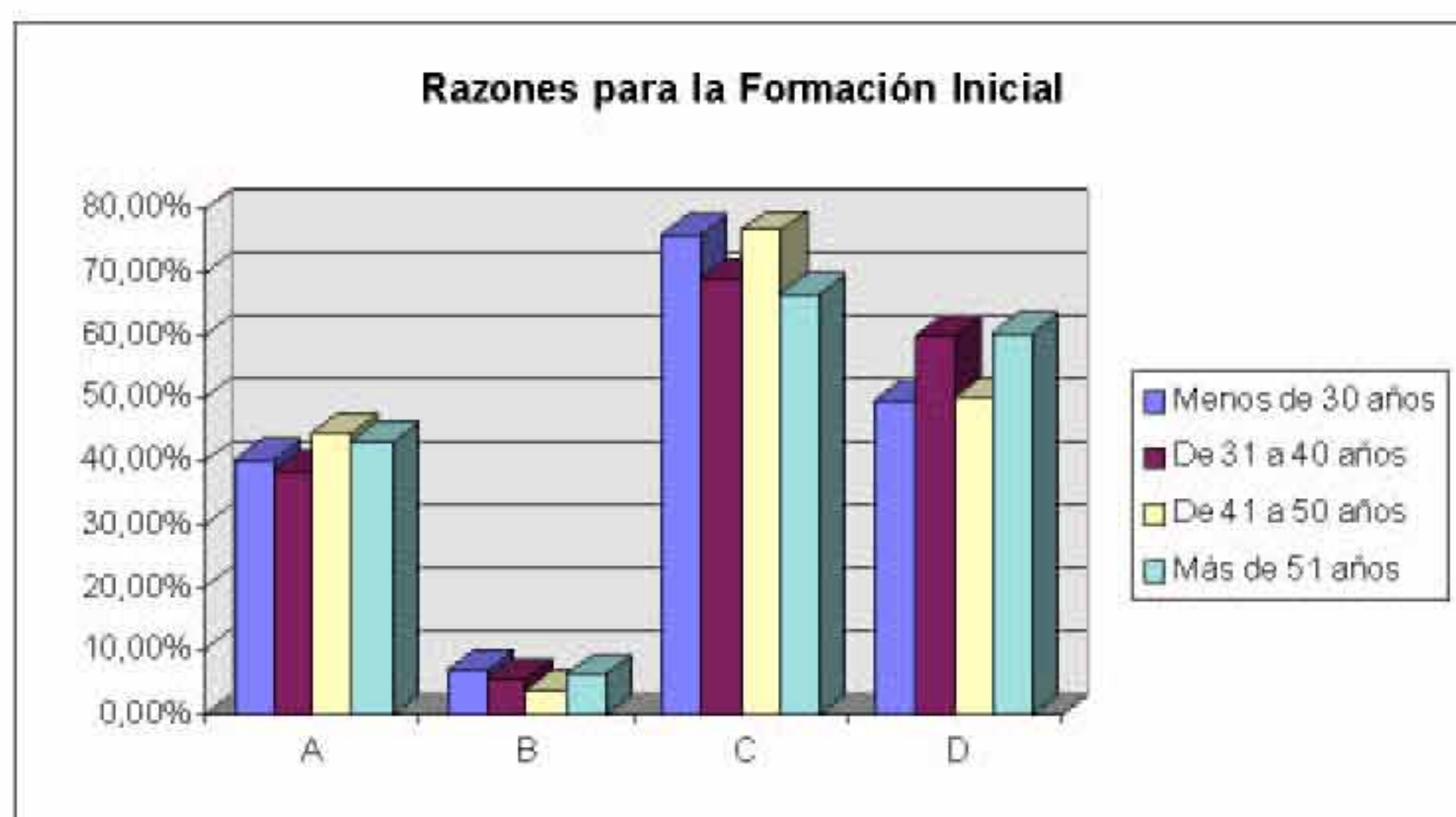
A : *A causa de los cambios sociales*

B : *Porque lo pide la LOGSE*

C : *Por la degradación de la convivencia*

D : *Porque es un compromiso de la escuela*

Los porcentajes indican el grado de adhesión que obtuvo cada una por edades:



La razón *"Porque existe una notable degradación de la convivencia a nivel general"*, es la más aceptada; le sigue la opción D (*"Porque es un compromiso de la escuela"*). En cambio, obtiene un respaldo mínimo la razón legal que se propone en B.

V2 - V43a hasta V43e : (edad - razones para estar en contra de que la educación para la convivencia sea materia de la formación inicial de los maestros)

Al ser muy escaso el número de los que señalaron la opción contraria a la inclusión de esta materia en la formación inicial (8.3%), los datos que representan sus razones son necesariamente poco o nada significativos. Pero consideramos de interés conocer cuál sería la razón de su negativa, con una positiva actitud de atenderla. La única razón que mereció un acuerdo en todos los grupos de edad fue: *"Este tema depende más del talante personal que de una preparación específica"* (V43B). Los porcentajes indican en nivel de aceptación por edades:

< 30 años	62.5%
31-40 "	48.6%
41-50 "	92.9%
51 y más	50.0%

8.2.1.- Comentario a la relación de dependencia o independencia entre V2 (edad de los encuestados) y las otras variables, desde V14 hasta V46.

Así como entre la variable sexo y las restantes variables no encontramos relación de dependencia - los distintos aspectos de la educación para la convivencia que intentamos medir, aportan unos datos que son independientes del sexo del encuestado -, no ocurre lo mismo con la edad. Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, algunos de esos aspectos de la educación para la convivencia ofrecen unos datos que sí dependen de la edad. Ello nos anima a redactar las siguientes observaciones de tipo global:

Primero. El grupo que parece tener más claro qué se entiende por renovación pedagógica es el de 31-40 años, ya que es el que aporta el 73.5% de las actividades correctas, y el 55.1% de la mezcla entre correctas e incorrectas. Tal vez por eso, habrá que prestarles atención cuando dudan de que su centro educativo esté en línea de renovación.

También se puede observar lo contrario: El grupo más seguro de que su centro de trabajo está en línea de renovación pedagógica es el de los mayores de 51 años; el 82.5% de los que se incluyen en este grupo, así lo afirman. Sin embargo, sólo presentan el 8.2% de las actividades correctas.

Segundo. En esta diferenciación de los encuestados por grupos de edad, hemos encontrado que los jóvenes (<30 años) son los más críticos hacia el trabajo de la escuela en este campo y, por consiguiente, los que insisten en que ésta es una tarea que 'hacia falta'. No piensan así los mayores de 31 años, quienes a medida que avanza la edad, se van radicalizando en la opinión contraria: sólo un 10.3% de los mayores de 51 años opina que esta es una tarea que 'hacia falta'. Dicho de otro modo, para el 86.8% de los mayores de 51 años, la escuela siempre ha educado para la convivencia. Completaremos esta observación con la correlación entre esta variable y los Planes de Estudio (V3) que especifican, aún más, la edad de los jóvenes.

Tercero. De los profesores en activo, sólo aprueban su preparación para esta tarea los que tienen 41 años y más; de 40 años para abajo opinan que están poco preparados. Esto tiene que ver con nuestra hipótesis: el profesorado cree que tiene que educar para convivir, pero no se siente preparado convenientemente para ello. Ahora sabemos que son los jóvenes profesores en activo los que tienen

esa conciencia. Nosotros pensamos que se debe a la inquietud propia de esta edad, frente a la estabilidad habitual en aquella.

En cambio, al compararse las generaciones entre sí, cada una se considera mejor preparada que las otras para realizar esta labor. La excepción está en los mayores de 51 años que, al compararse con los otros, opinan que los mejor preparados no son ellos sino los de edad intermedia. Interpretamos este dato en el sentido de que cada generación funciona como un colectivo (de edad) en el que sus miembros, porque se conocen más, valoran mejor el trabajo que hacen. Completaremos este comentario en la correlación de esta variable con la V3 (planes de estudio).

Cuarto. Respecto a los criterios que ha utilizado cada grupo de edad para elegir a la generación mejor preparada, creemos de interés hacer una breve reflexión acerca de la formación, tanto inicial como permanente.

La formación inicial fue aceptada por los más jóvenes como razón para elegir a la generación mejor preparada, mientras que fue rechazada por los demás, con mayor rotundidad a medida que la edad es más alta. Pensamos que la han rechazado los que no la han tenido; mientras que los más jóvenes encuentran que o bien algunas materias, o bien algunos profesores, les han animado a lograr este tipo de objetivos: por eso, los jóvenes señalaron como generación más preparada a su propia generación.

Por otra parte, entendemos que el profesorado en activo no ha recibido una formación permanente que les haya preparado en la educación para la convivencia como eje transversal. Lo pensamos así porque la formación permanente es rechazada por todos como razón de su elección, tanto más cuanto

más veteranos son: los veteranos son los que más señalan otros criterios que no tienen que ver con la formación, como la experiencia y la madurez personal.

Por edades, todos - en porcentajes significativos - utilizan en el aula el diálogo para resolver problemas del grupo, y valoran la colaboración en los trabajos grupales. Las otras actividades de aula que propusimos, son realizadas con menor frecuencia.

Llama la atención el que ningún grupo de edad vea con optimismo el futuro, pero que opinen que se puede hacer más, opinión ésta que va descendiendo por edades, desde el 60% de los más jóvenes hasta el 45.3% de los mayores de 51 años; como si los veteranos no estuvieran tan seguros de que haciendo algo más se pudiera ser más optimista de cara al futuro.

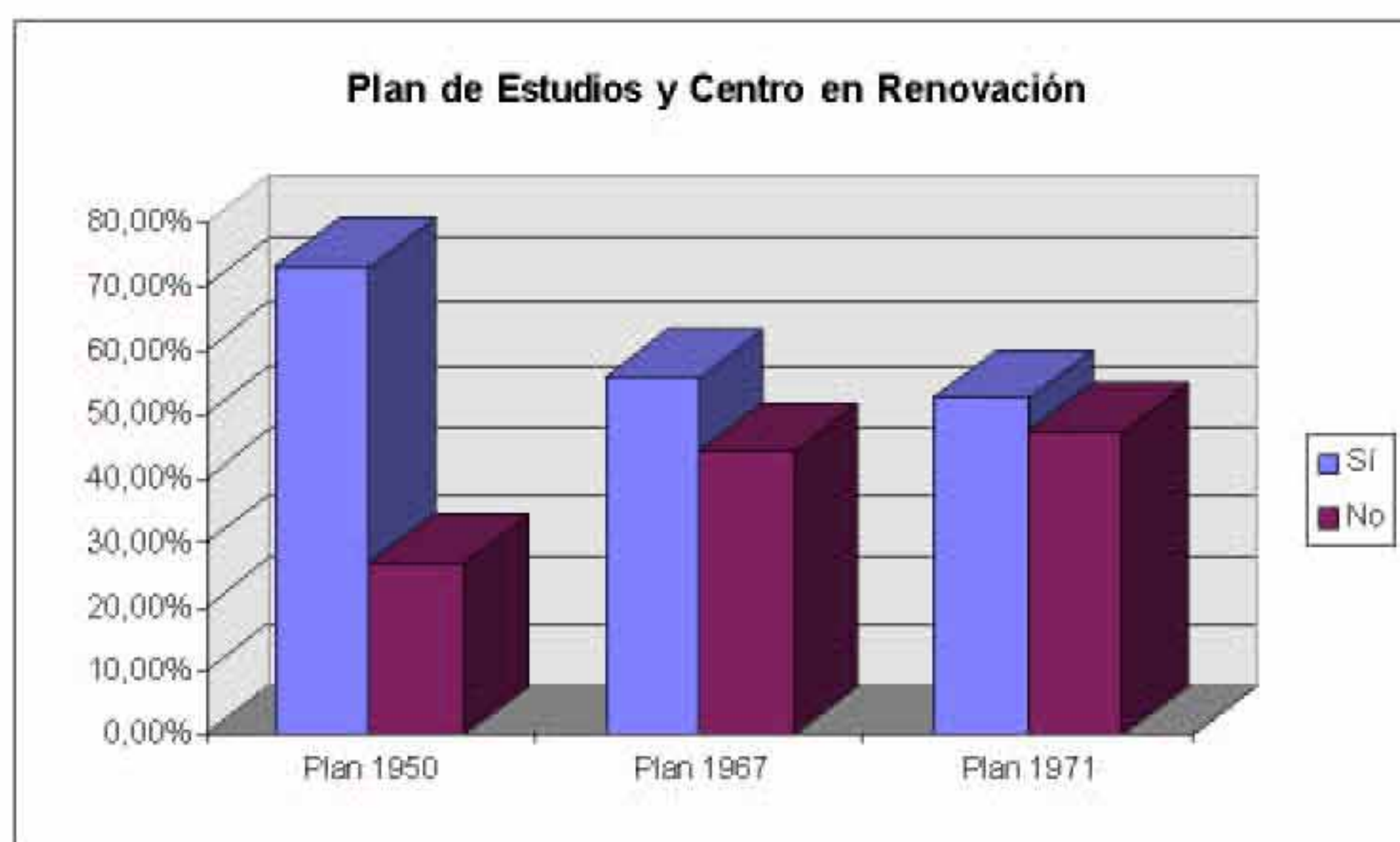
Por último, como ya dijimos en los resultados de las tablas de frecuencias, dos son las razones para creer que la educación para la convivencia ha de estar presente en la formación inicial de los maestros: la degradación de la convivencia y el compromiso de la escuela. Pero al relacionar esta variable con la edad, nos encontramos que el acuerdo con cada una de las dos razones sigue una dirección inesperada: los más jóvenes son los más sensibles a la degradación del ambiente de convivencia, los veteranos son los que aducen, en mayor medida, el compromiso de la escuela. Una vez más nos sentimos inclinados a pensar que se trata de la inquietud de una edad que cree que puede y debe hacer algo más ante la degradación de la convivencia, frente a la estabilidad de la otra que opina que la única razón que puede moverles es el compromiso de la escuela.

8.3.- Relación de dependencia / independencia entre la V3 (Plan de estudio de los encuestados) y otras variables, desde V14 hasta V46. ¡Error! Marcador no definido.

En esta correlación queremos conocer la relación de dependencia o independencia de la variable 3, que corresponde al plan de estudios en que se formaron los maestros encuestados, y otras variables, desde V14 hasta V46. Solamente expondremos aquellos resultados que fueron significativos; el resto de los datos pueden consultarse en el Anexo I, Cros1-3¹.

V3 - V14: (plan de estudios - en línea de renovación pedagógica)

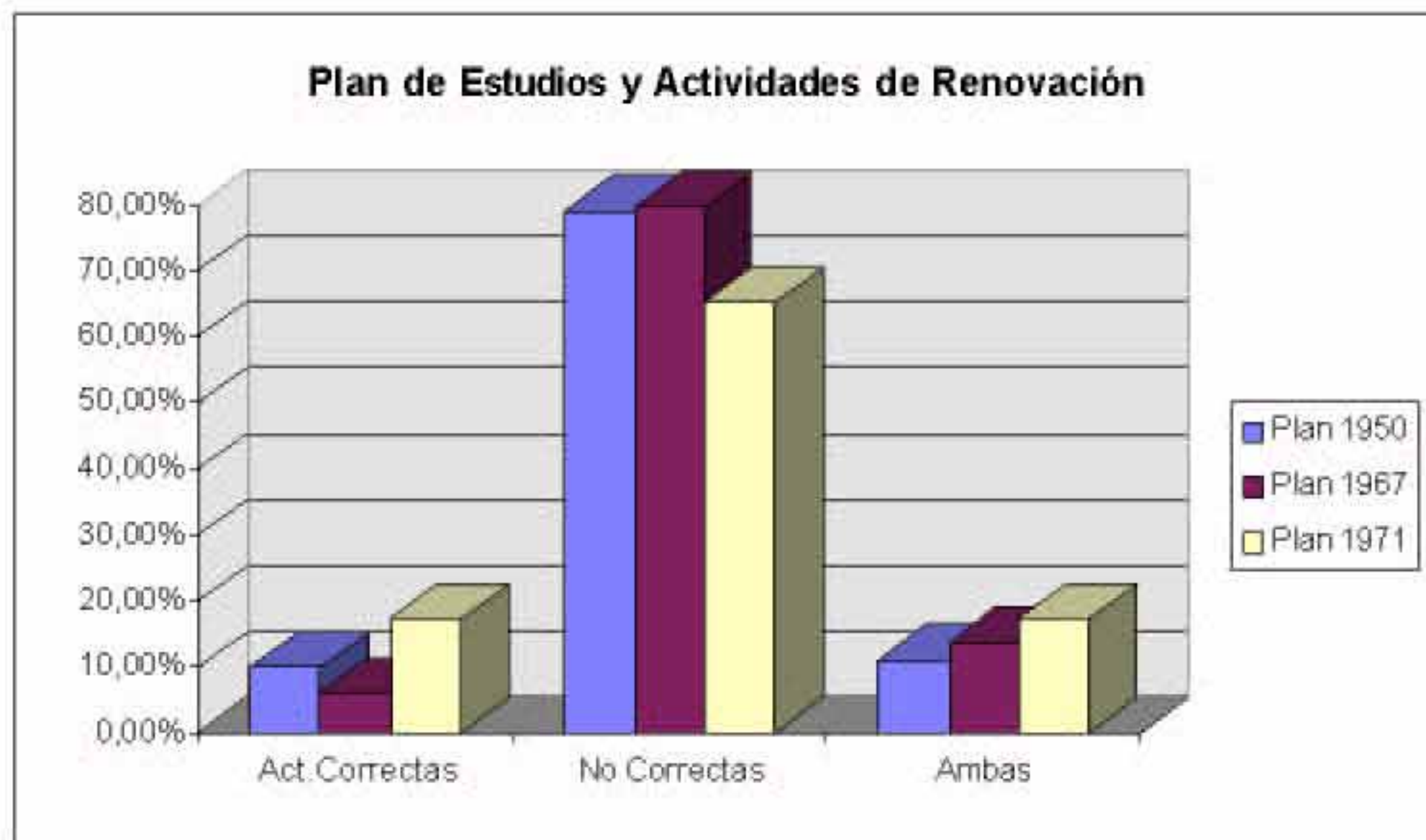
De los profesores en activo, los más seguros de que sus respectivos centros de trabajo están en línea de renovación pedagógica son los de los planes de estudio más antiguos:



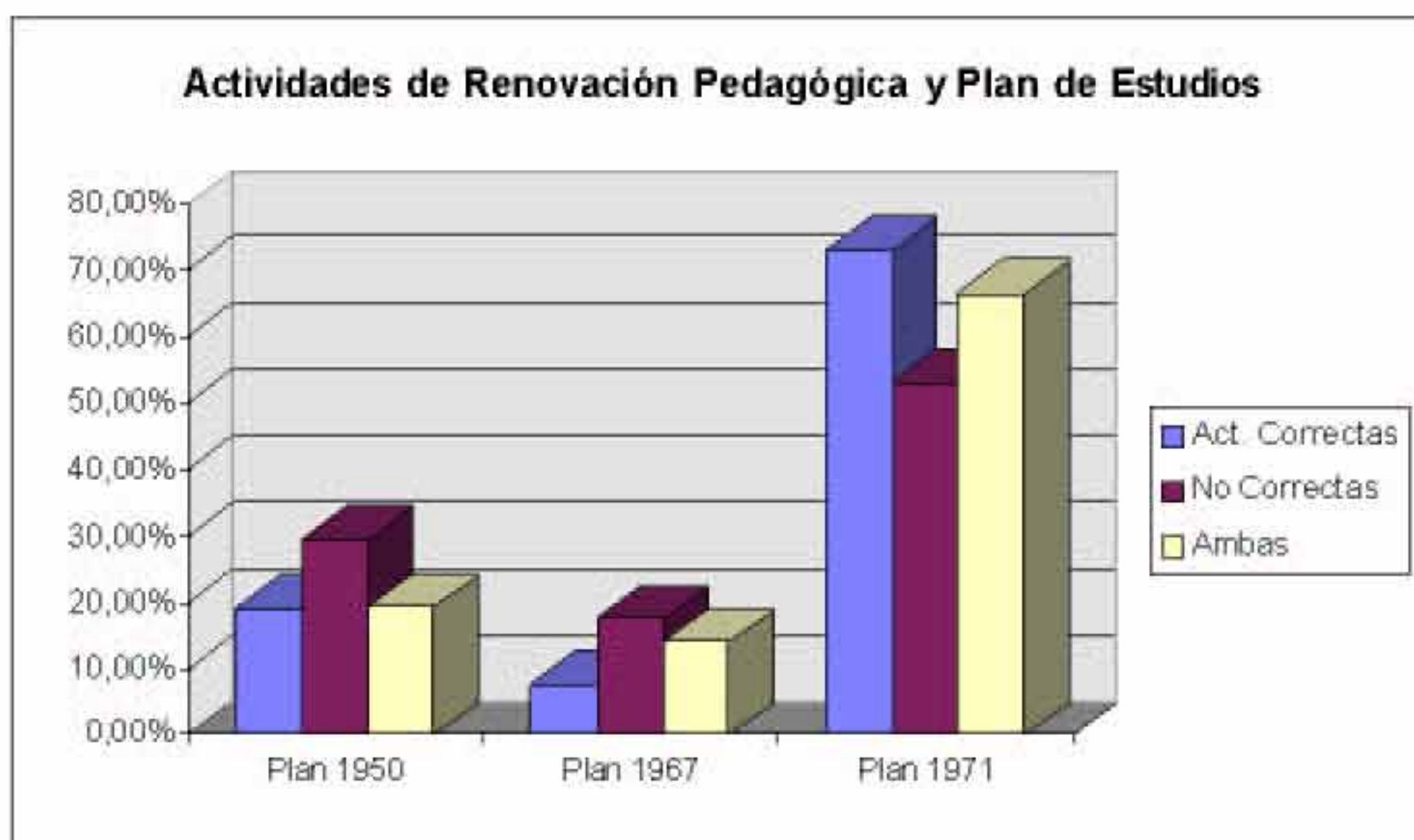
V3 - V15: (plan de estudios - actividades de renovación pedagógica)

¹ En efecto, en el ANEXO, el bloque CROS1-3 reúne los datos de todas las correlaciones de la V3 con las restantes variables, desde V14 hasta V46. Cada una de ellas dispone de un cuadro de doble entrada con los correspondientes porcentajes.

Pero son los planes antiguos los que aportan mayor cantidad de actividades de renovación pedagógica que consideramos no correctas: el 79 % de los sujetos pertenecientes a los planes de estudio de 1950 y 1967 describieron actividades no correctas. Veámoslo en el siguiente cuadro:

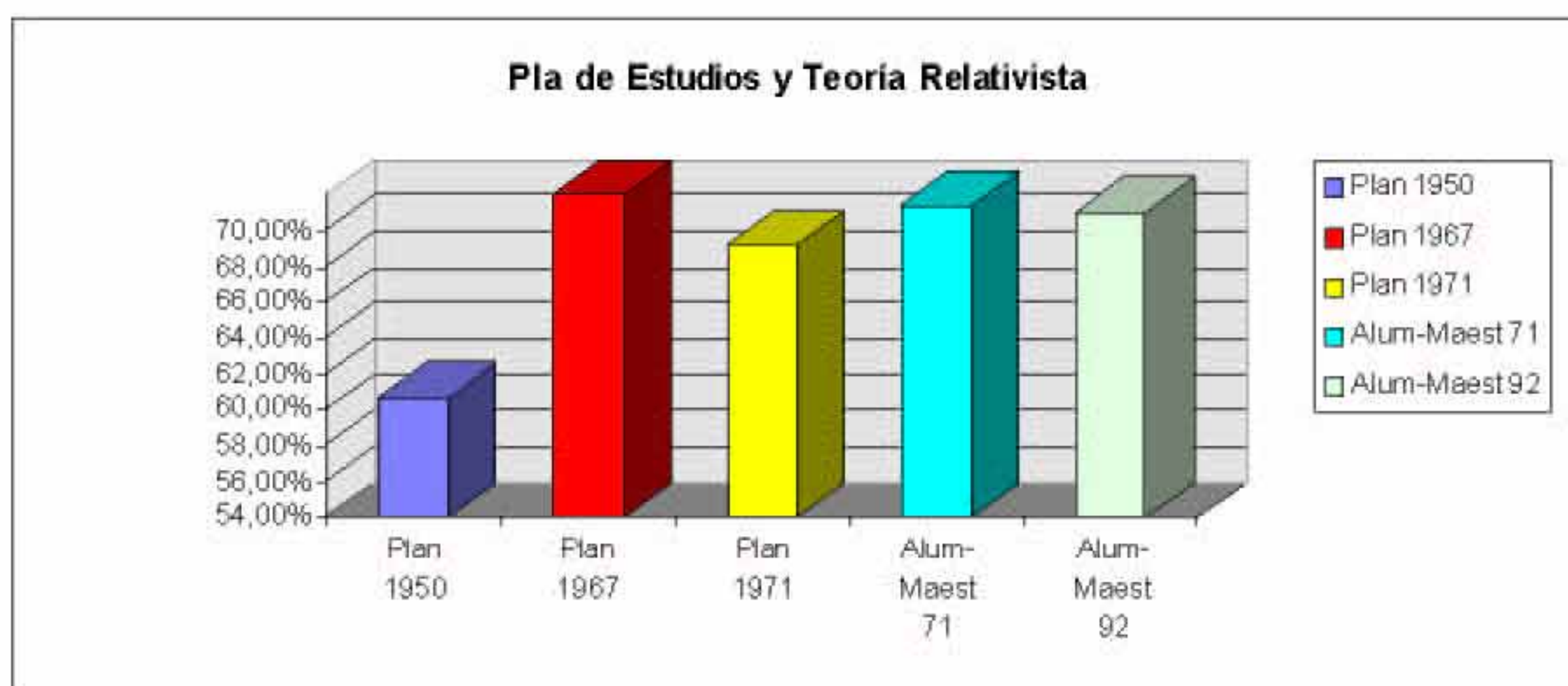


Podemos confirmarlo con la información contraria: el 73.1% de la totalidad de las actividades correctas - más el 66.7 % de la mezcla de correctas y no correctas - fue aportado por los sujetos pertenecientes al plan de 1971, como podemos apreciarlo en el siguiente gráfico que lee los datos desde la entrada alternativa:



V3 - V16a a V16G: (planes de estudio - definición de educación para la convivencia).

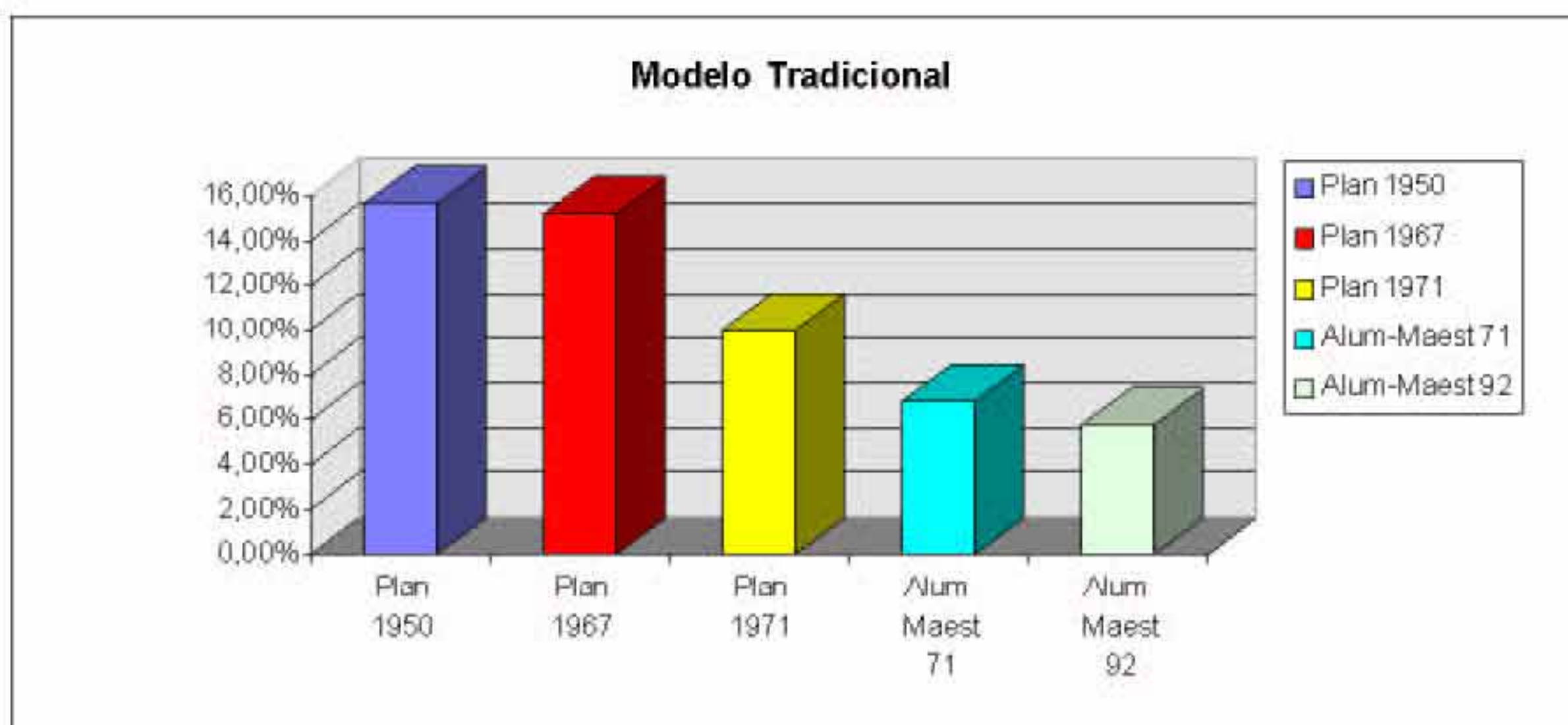
En cuanto a qué entienden por educar para convivir, todos los planes de estudio apoyan la teoría relativista:



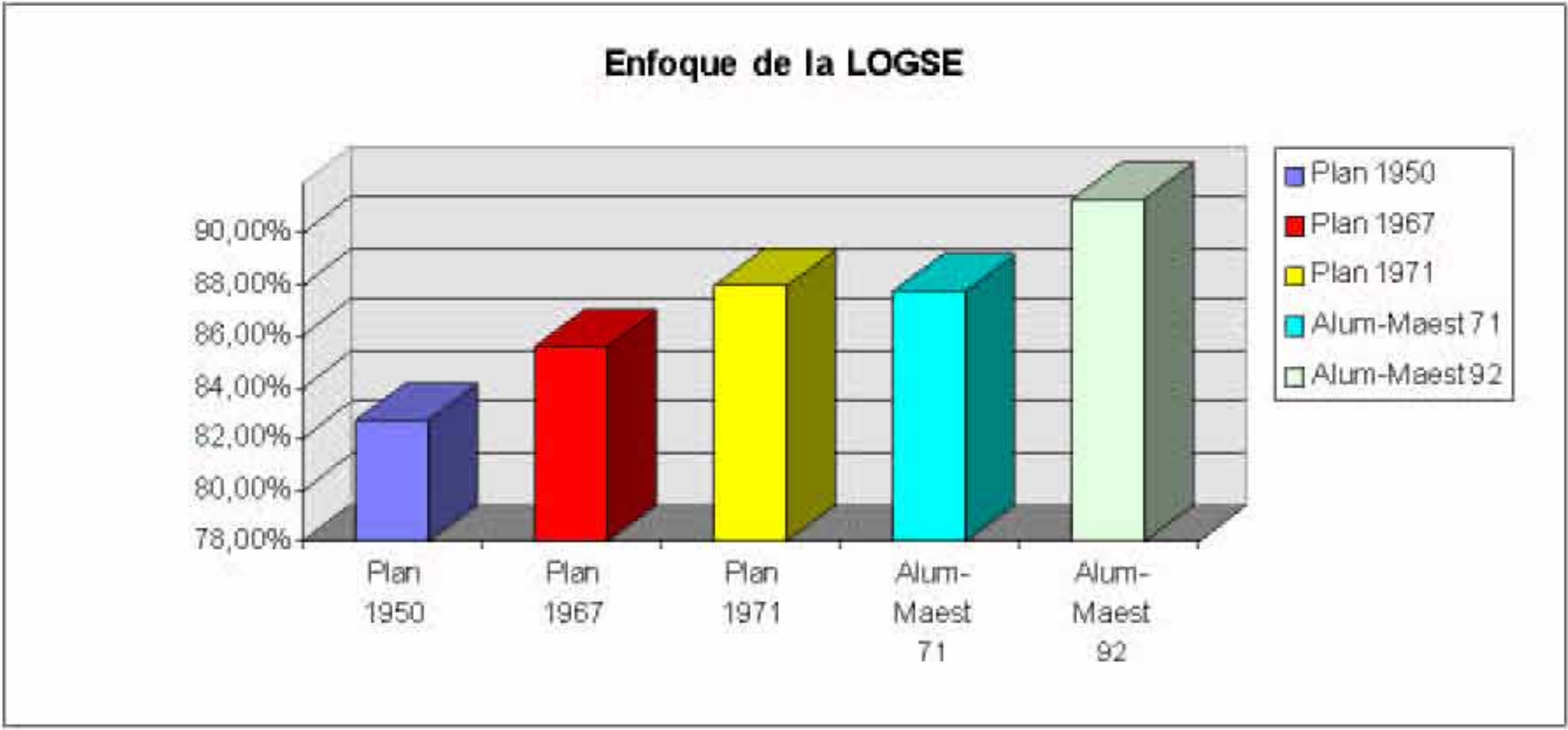
Frente a estos datos, sorprenden - como ya hemos comentado - los que, así mismo, aceptan la teoría de la clarificación de valores:



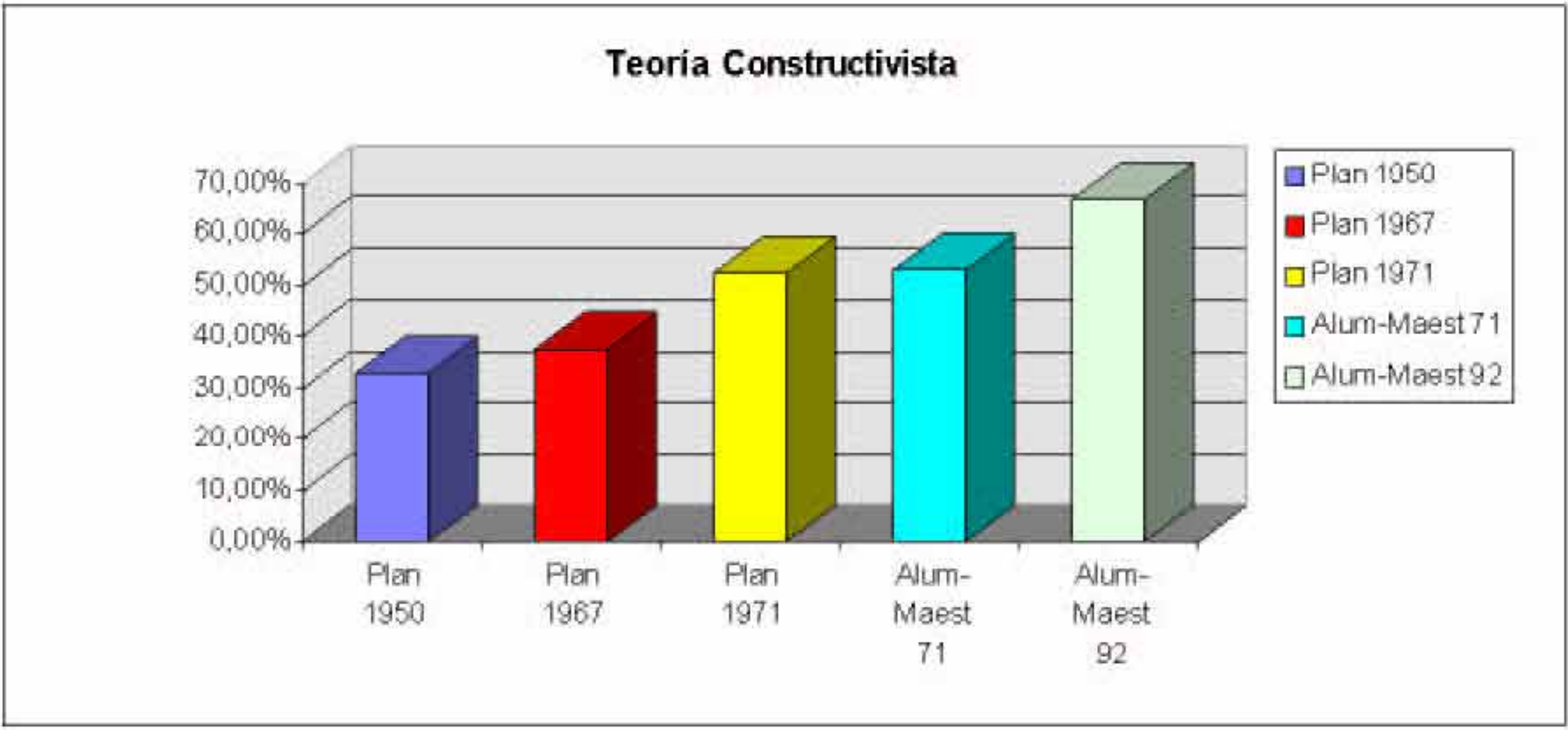
Por planes de estudio, la idea de educación para la convivencia que menos aprobación recibe es la del modelo tradicional:



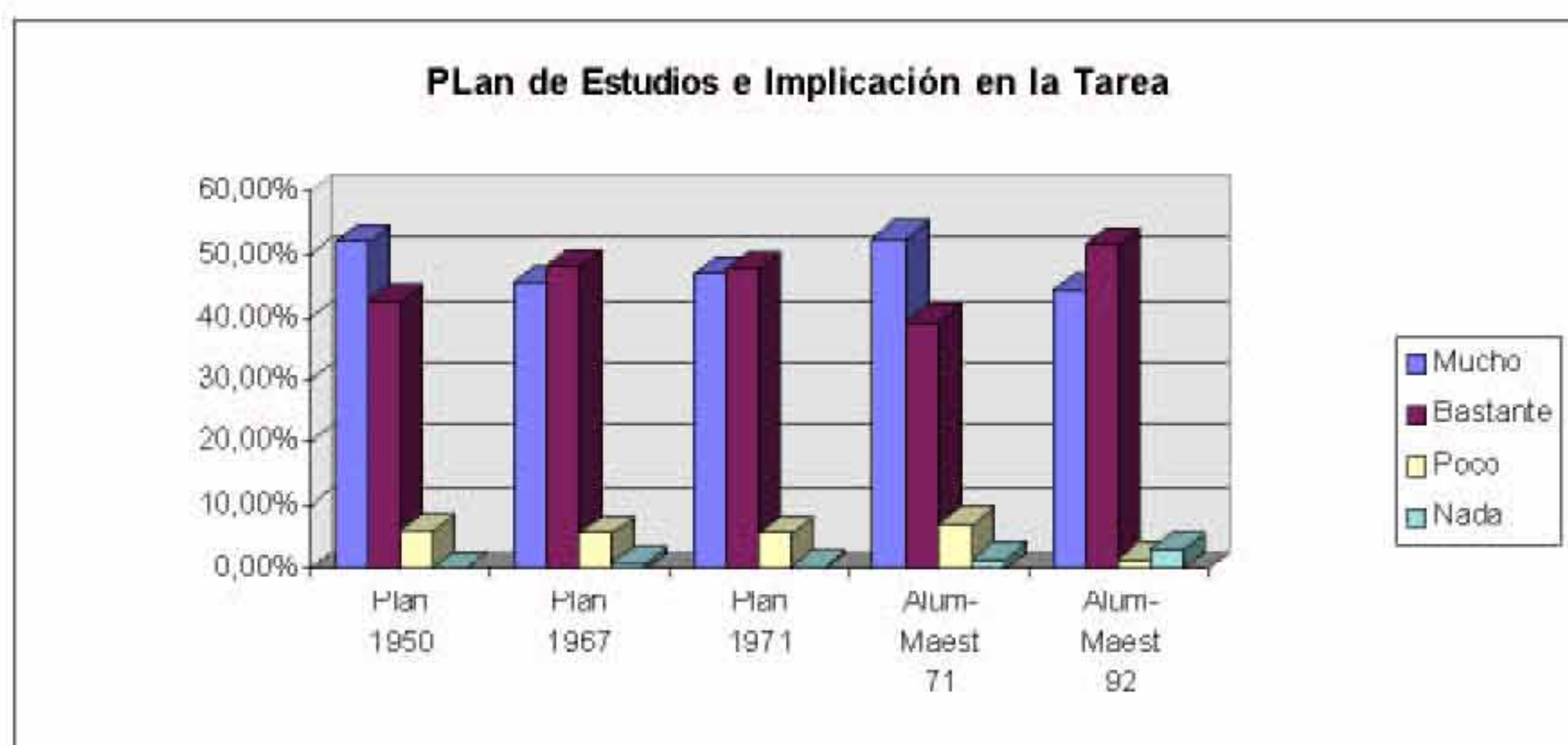
El enfoque de la LOGSE obtiene un acuerdo masivo:



Todos los encuestados, según los planes de estudio, parecen estar, a bloque, a favor o en contra de las teorías apuntadas. Sólo una presenta un perfil distinto, con un claro valor emergente. La teoría constructivista fue apoyada con estos porcentajes:



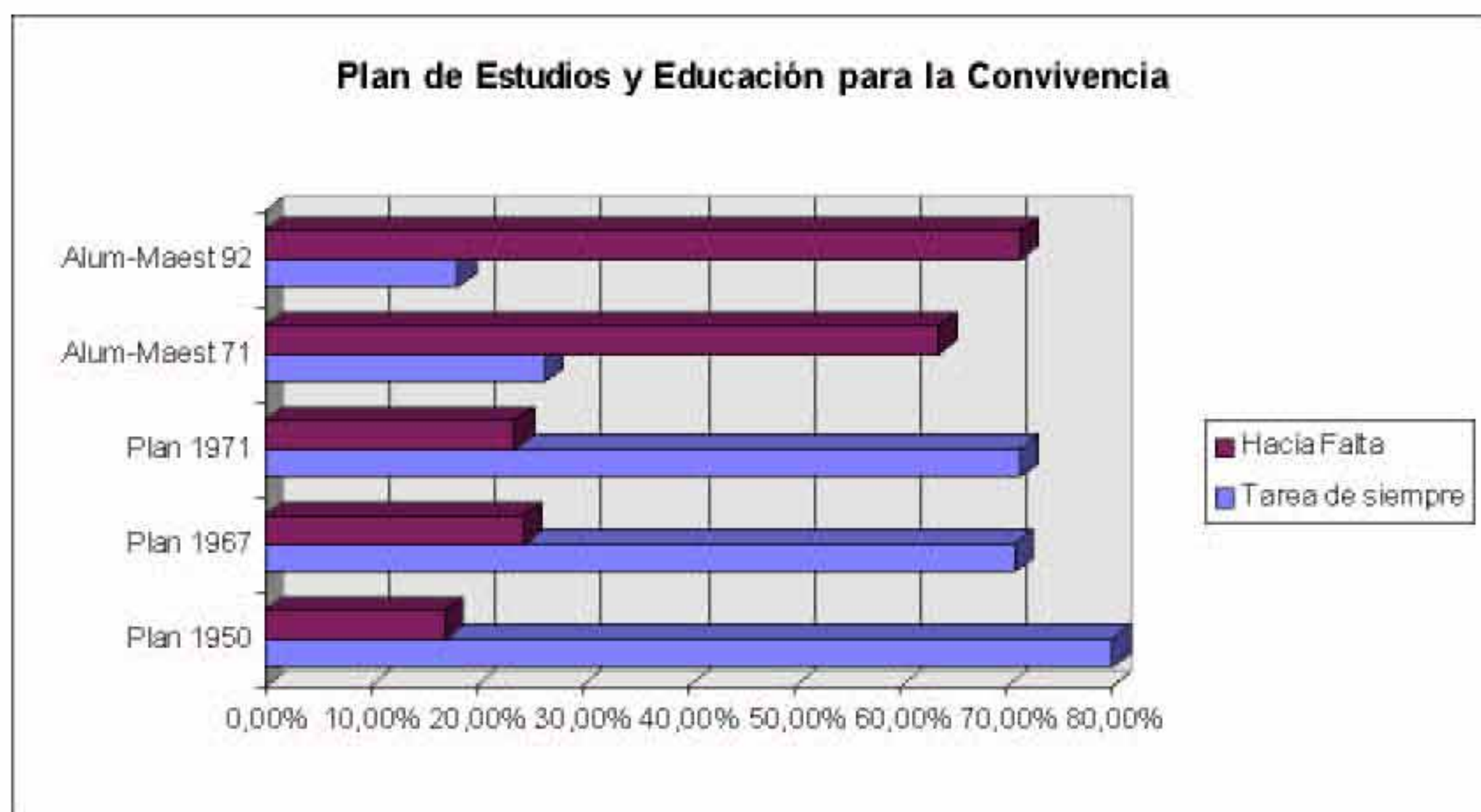
V3 - V17: (planes de estudio - grado de implicación en la tarea de educar para la convivencia)



V3 - V19: (plan de estudios - aprecio general por la tarea)

Tomamos dos de los cuatro rangos de la variable 19: 'esta es una tarea que la escuela ha hecho siempre', frente a 'esta es una tarea que hacía falta'. Los otros dos rangos no ofrecen datos significativos.

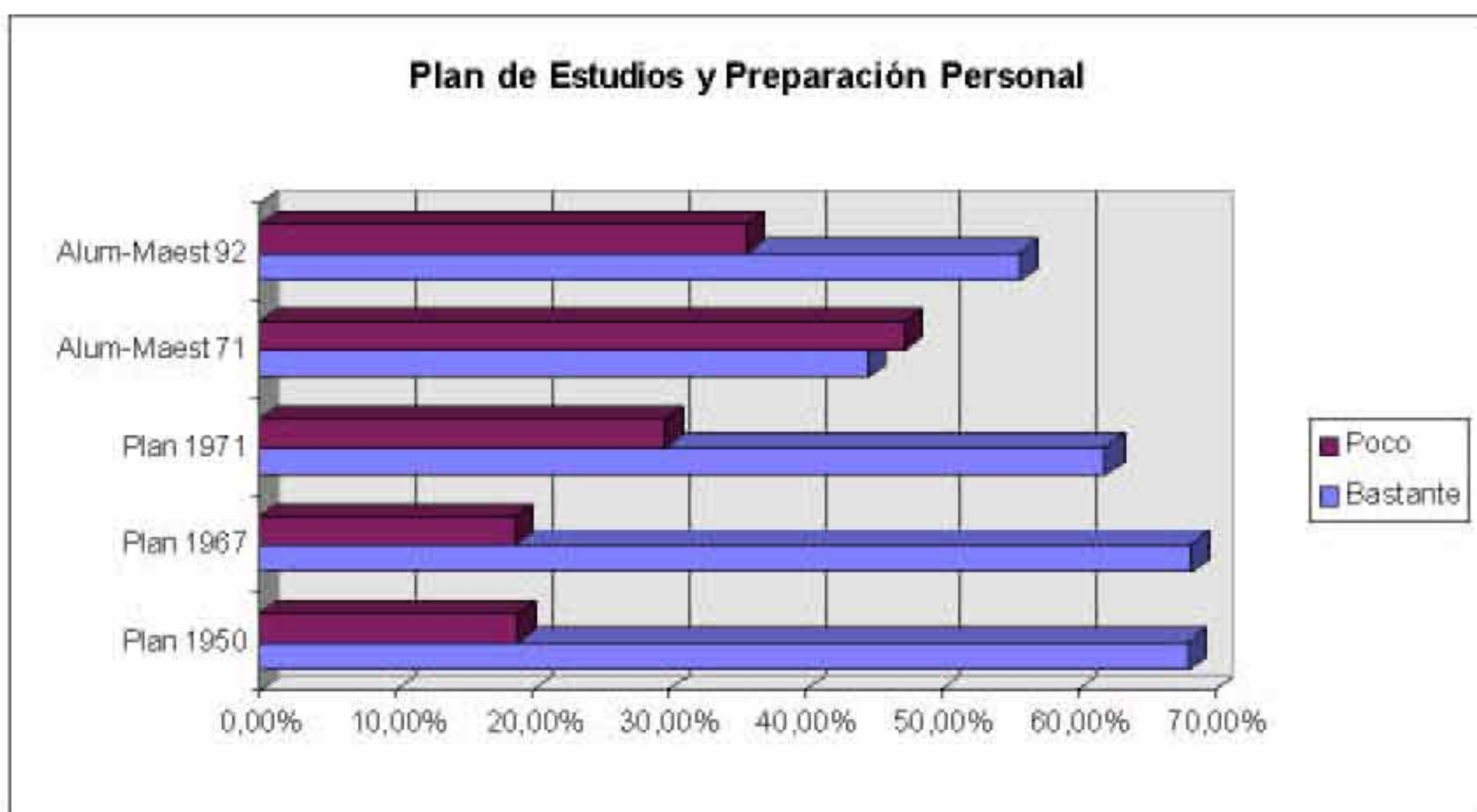
Por planes de estudio, los encuestados opinan:



La tabla revela que a medida que se es más joven se considera ésta una tarea que hace falta en la escuela; complementariamente, piensan que no es una tarea que la escuela haya hecho siempre.

V3 - V21: (plan de estudios - opinión sobre la preparación personal para el desempeño de esta tarea)

Recordamos que los rangos de la variable 21 eran: 'muy satisfactorio', 'bastante satisfactorio', 'poco satisfactorio' y 'nada satisfactorio', cada uno de ellos subdivididos en 'razonado' y 'no razonado'. Los encuestados, por planes de estudio, huyeron de los extremos, tanto si eran razonados como no razonados, y concentraron sus respuestas en torno al 'bastante' y al 'poco'. Aquí presentamos los datos de esos dos rangos acumulando los datos de las respuestas razonadas y no razonadas.



V3 - V22a a V22d: (plan de estudios - opinión sobre quién tiene que realizar esta tarea)

Cuatro opciones tenía la variable 22:

1. Esta tarea le corresponde sólo a la familia,
2. Es tarea de los medios de comunicación social,
3. Sólo es responsable la escuela,
4. Es tarea de la escuela y de las demás instituciones.

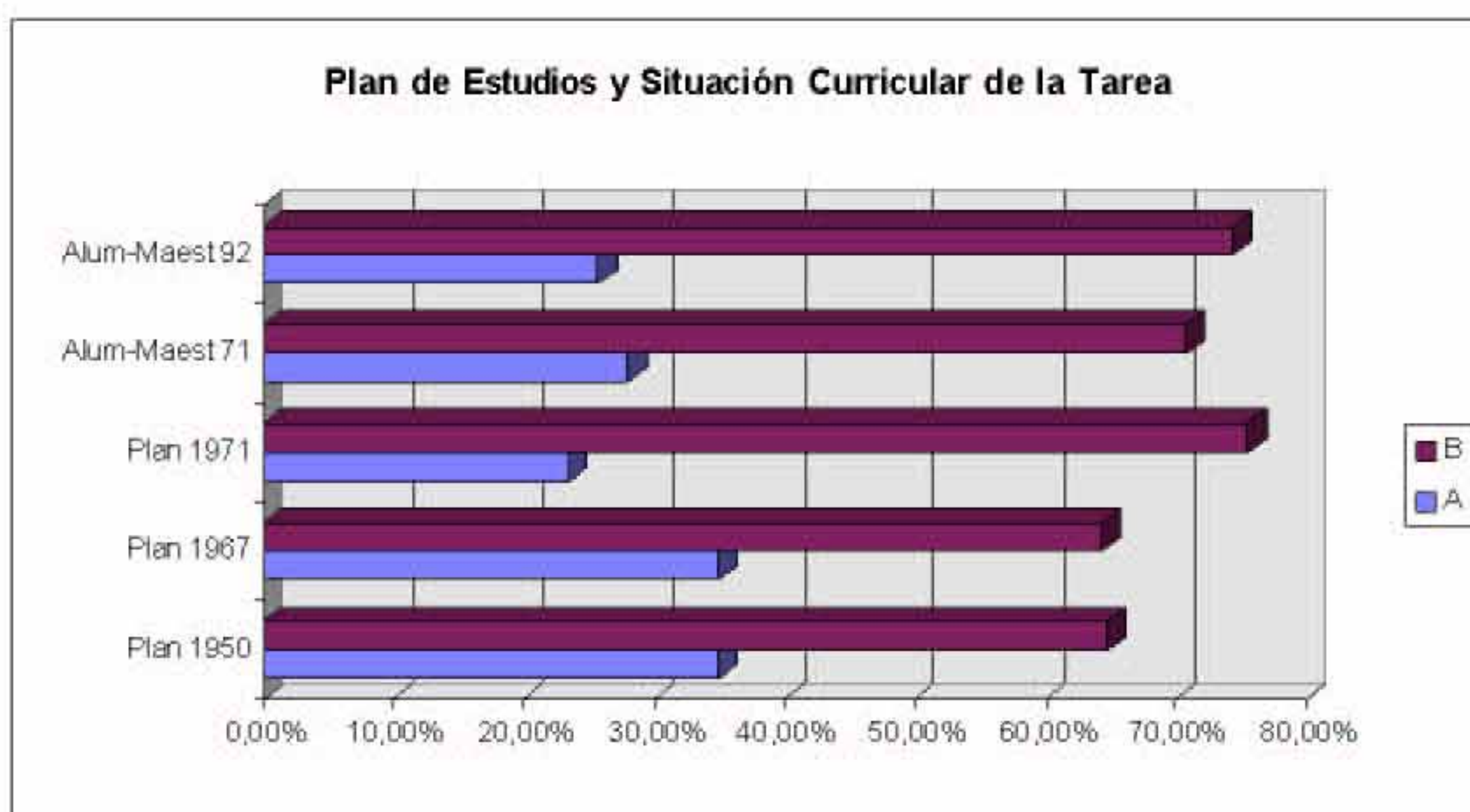
Por planes de estudio, los encuestados (entre el 80 % y el 90 %) señalan la cuarta opción. Igualmente unánimes son al rechazar las otras opciones.

V3 - V23: (plan de estudio - situación curricular de la tarea)

Es prácticamente total el rechazo que los encuestados, - considerados por planes de estudio (V3)- hacen de las opiniones según las cuales la educación para

la convivencia es tarea que corresponde al personal directivo del centro escolar, o a los profesores de determinadas áreas.

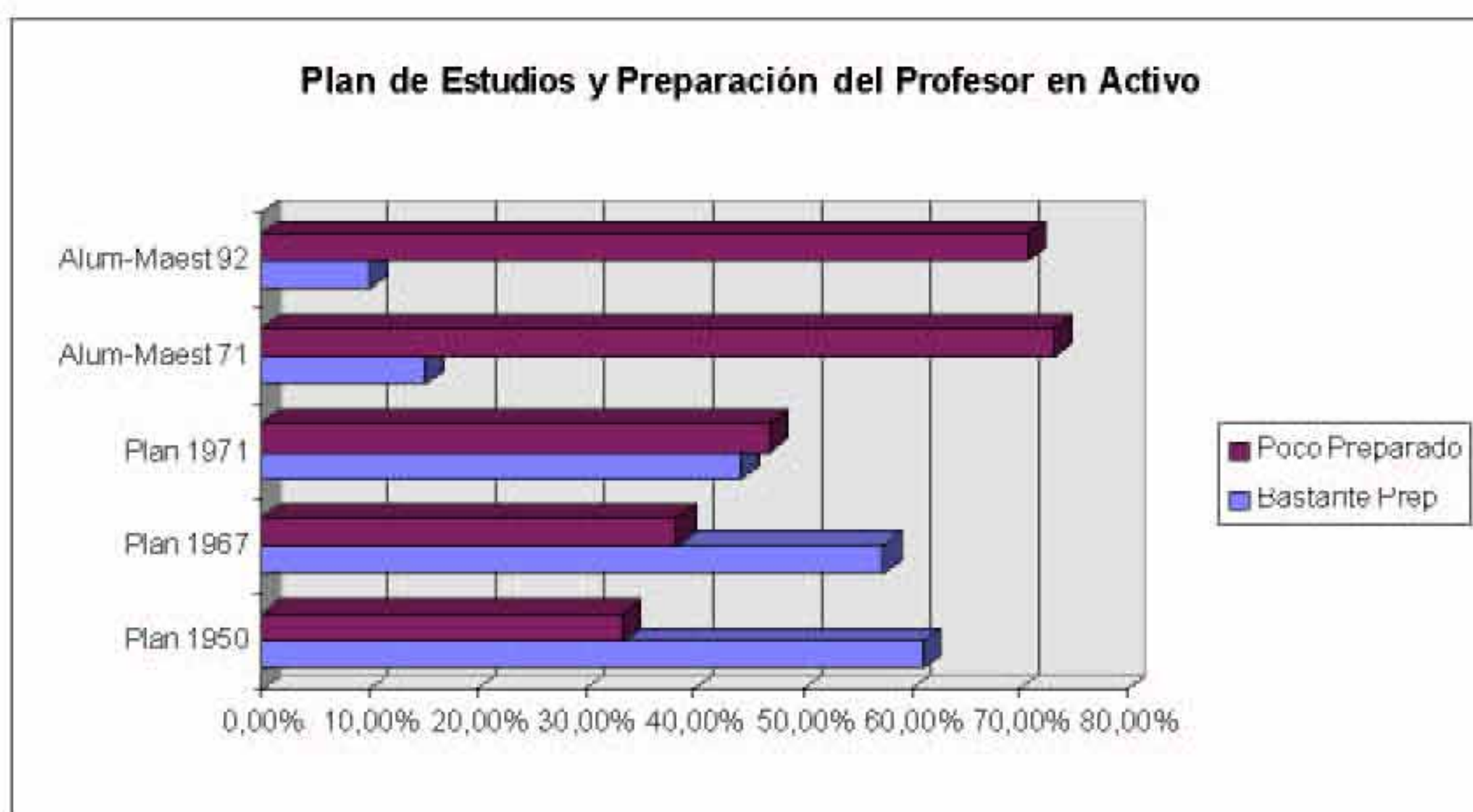
Considerando solamente los dos rangos con porcentajes significativos, vemos los datos en el siguiente gráfico, donde **A** representa a "Todos los Profesores", y **B** representa a "Todo el Personal del Centro":



V3 - V24: (plan de estudios - opinión sobre la preparación del profesor en activo para esta tarea)

Ningún grupo de la variable 3 considera al profesorado en activo 'muy preparado' (el apoyo más alto a esta valoración corresponde a los profesores en activo del plan 71 y sólo llega al 5.1 %); y tampoco lo consideran 'nada preparado', aunque aquí los jóvenes profesores - alumnos valoran peor la preparación de los profesores en activo (un 10.3 % de los que terminaron el plan 71, y un 15.4 % de los que comenzaron el plan 92, opinan que el profesorado en activo está 'nada preparado' para esta tarea).

Las otras dos opciones de la variable 24 eran 'bastante preparado' y 'poco preparado', y en ellas se produjo una relación de datos que están claramente en la línea de los presentados anteriormente al cruzar V3 con V19:



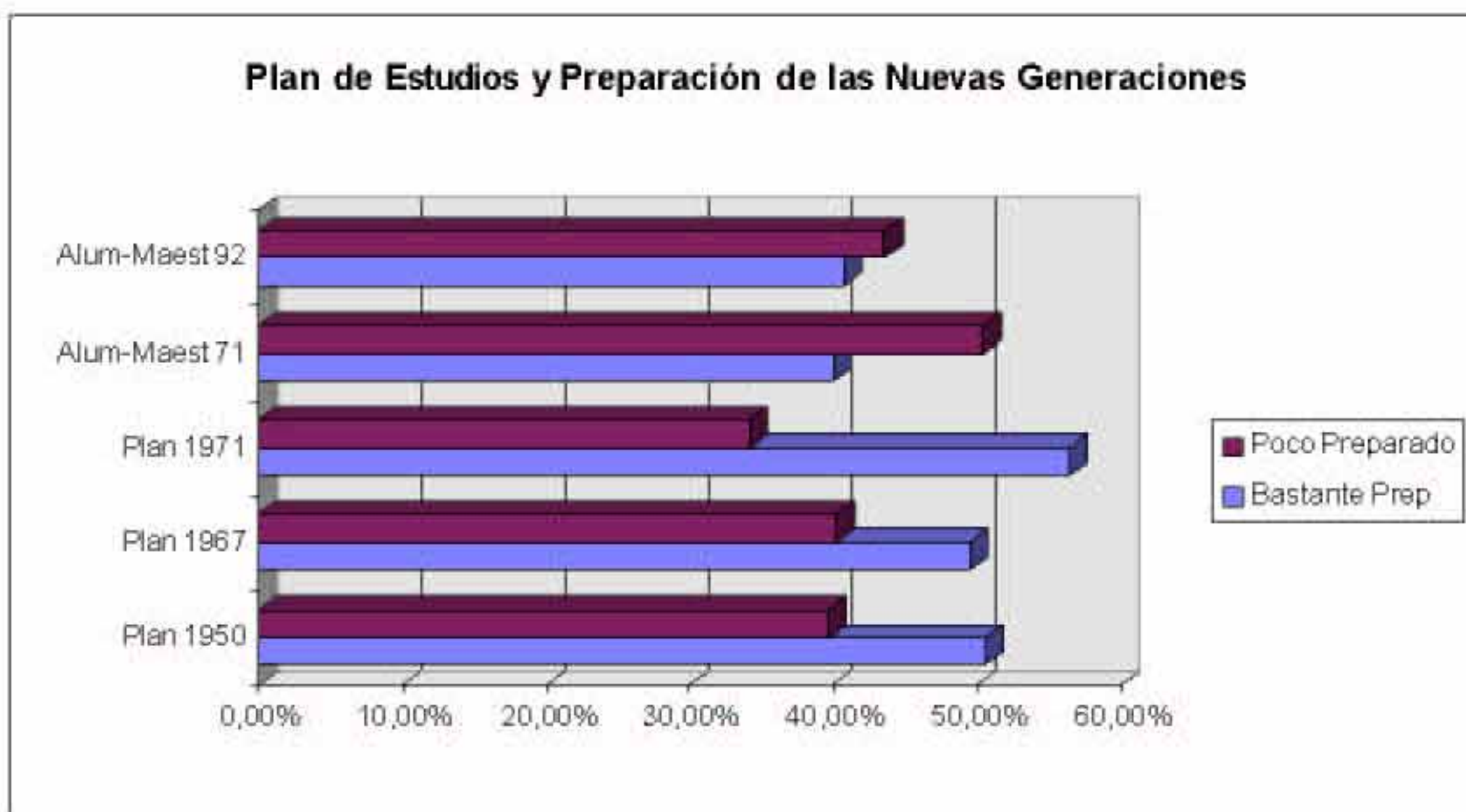
Además de insistir en la poca estima que la preparación del profesorado en activo le merecen a los más jóvenes, creemos que merece la pena considerar la opinión autocrítica de los maestros en activo del plan 71.

V3 - V25: (plan de magisterio - causa de la valoración de la preparación del profesorado en activo para esta tarea)

La razones aportadas con más insistencia por todos los grupos fueron 'la conducta del profesor' y 'la práctica en el aula', las mismas dos razones que ya aparecieron con mayor frecuencia - y así lo comentamos entonces - en los datos obtenidos en las tablas de frecuencia.

V3 - V26: (planes de estudio - opinión sobre la preparación de las nuevas generaciones para realizar esta tarea)

Como ocurrió con el profesorado en activo (V24), ningún grupo consideró a las nuevas generaciones ni 'muy preparadas' ni 'nada preparadas'. Todos los grupos centraron su valoración en los rangos 'bastante preparadas' y 'poco preparadas':

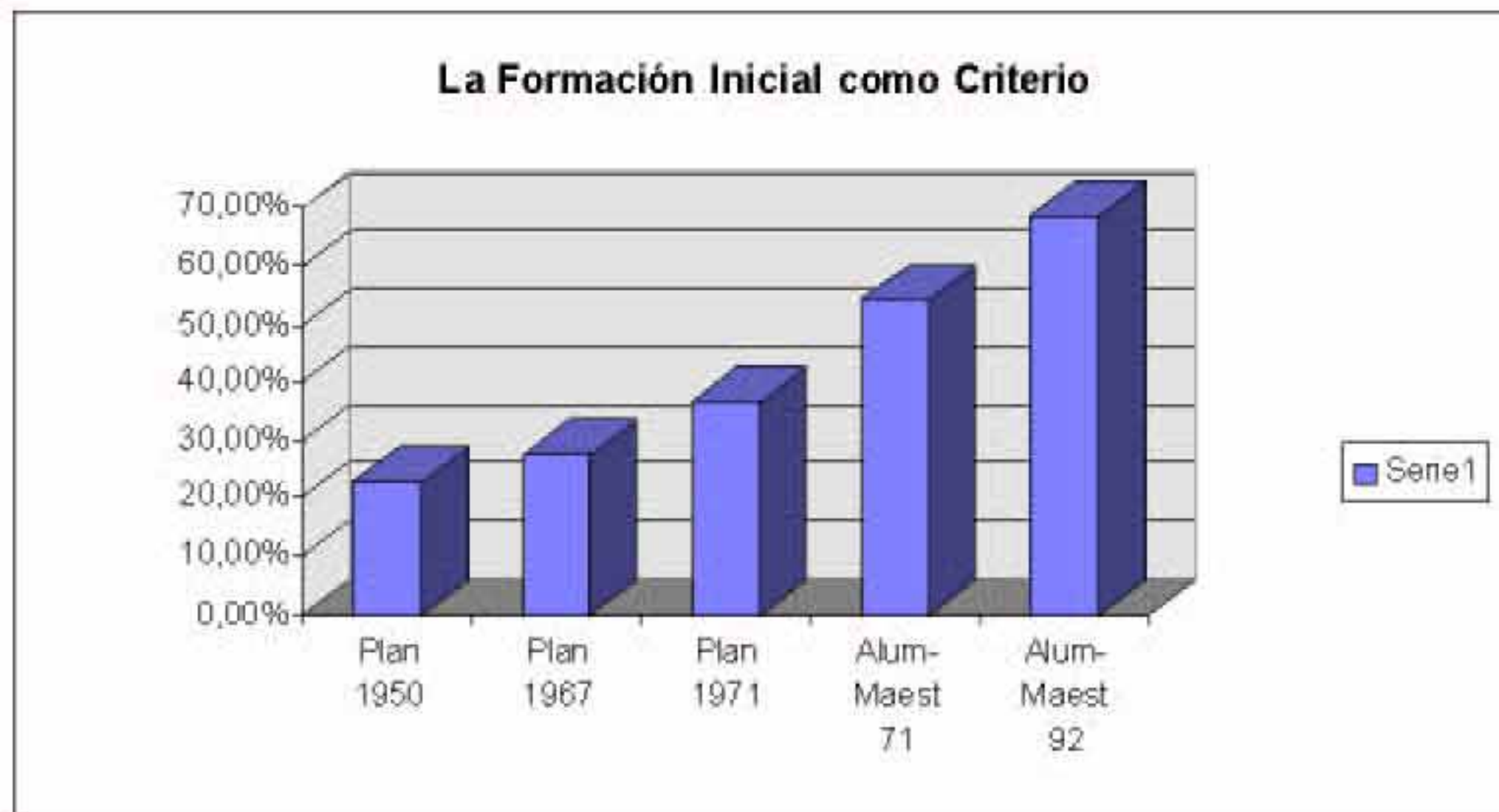


La primera impresión que causa la visión de esta tabla es que no existe ninguna euforia a causa de la preparación para esta tarea de las nuevas generaciones, ni siquiera entre los propios implicados que se inclinan a pensar que están poco preparados.

V3 - V27: (planes de estudio - criterios utilizados para valorar la preparación de las nuevas generaciones)

Los dos criterios utilizados en la valoración de la preparación de las nuevas generaciones fueron - como ya queda dicho en los comentarios a las tablas de frecuencia - la formación inicial por una parte y, en segundo lugar, un criterio integrado por las experiencias personales adquiridas en la educación no formal.

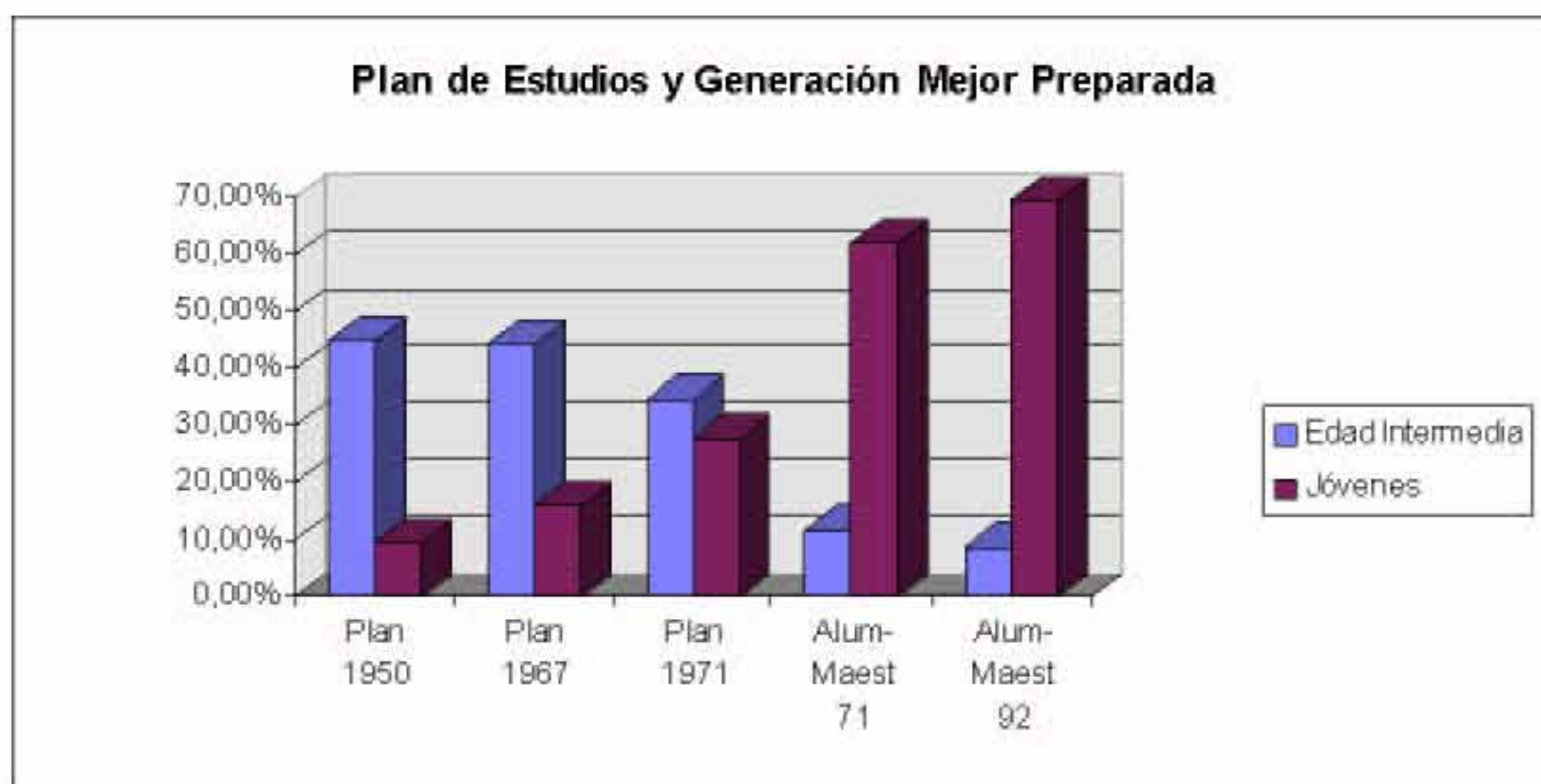
La formación inicial resulta un criterio más valorado en las generaciones más jóvenes:



V3 - V28: (plan de estudios - generación mejor preparada)

La valoración de la generación mejor preparada para educar para la convivencia se centró en dos rangos: los de edad intermedia (de 36 a 50 años) y los más jóvenes (de 21 a 35 años); los demás rangos no obtuvieron una frecuencia significativa.

En el siguiente cuadro ofrecemos los porcentajes de apoyo que cada una de estas dos generaciones recibe de cada grupo de la variable 3:

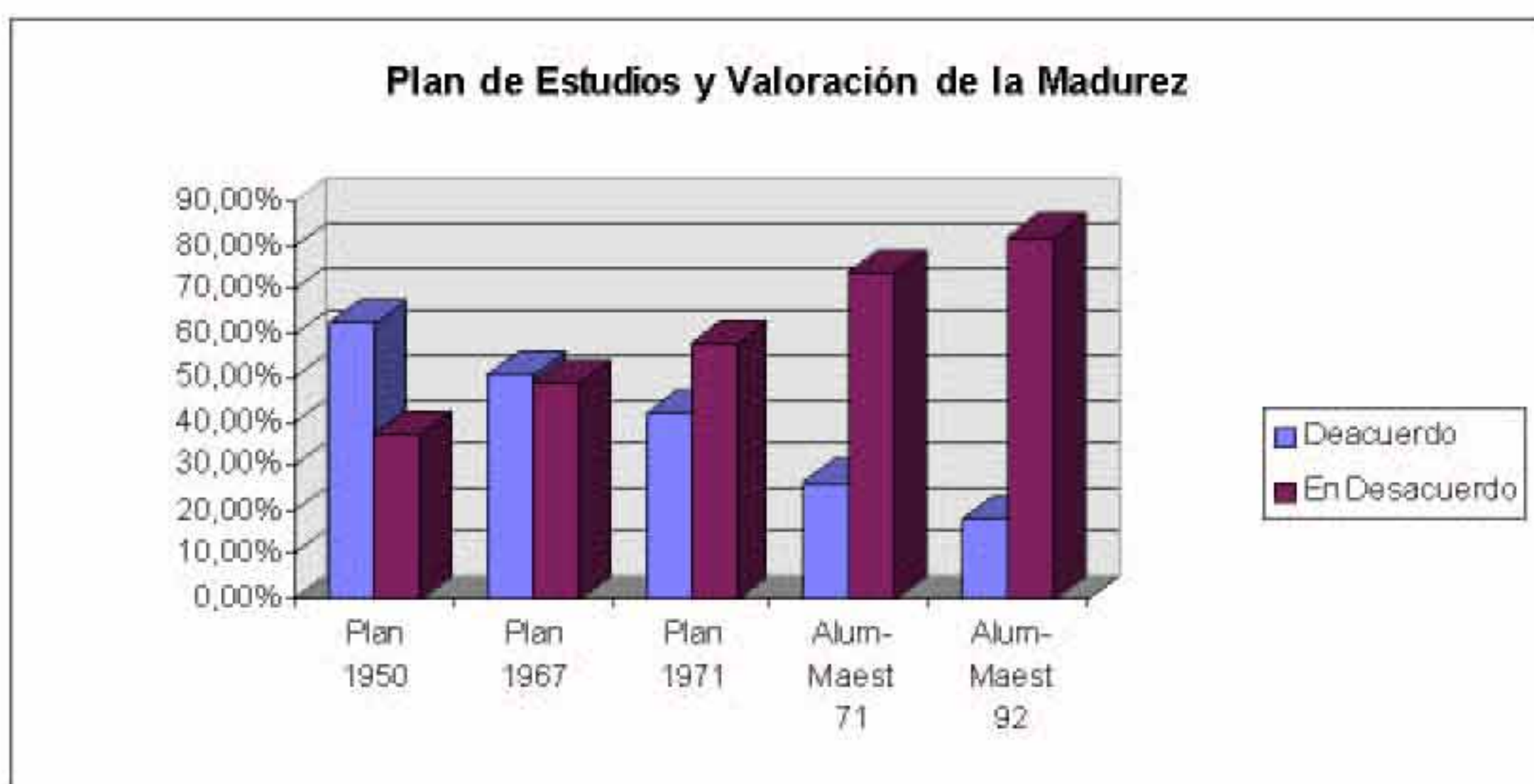
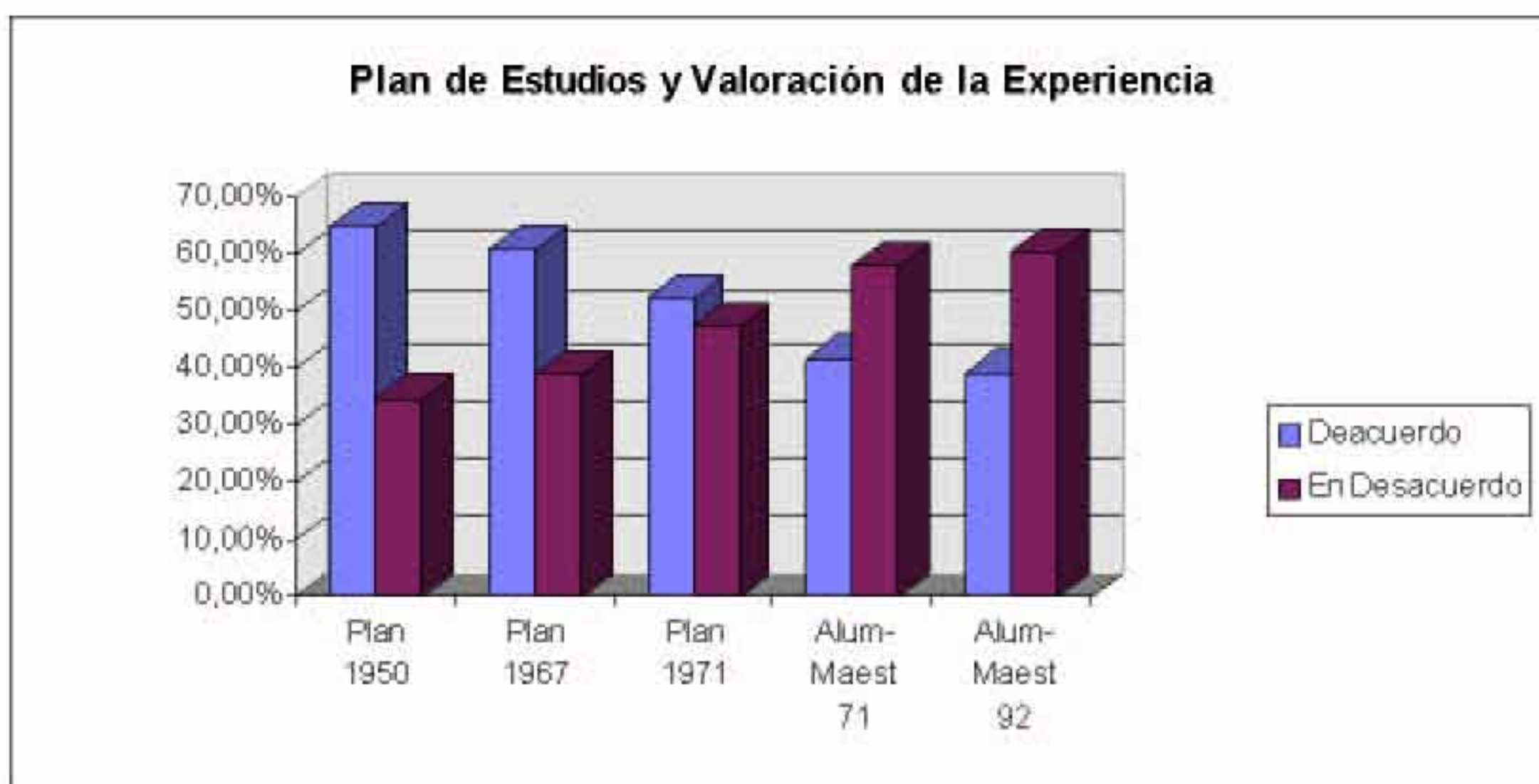


Parece claro que los jóvenes se ven a sí mismos preparados - aunque sea simplemente preparados - para realizar esta tarea. Los mayores no les ven así, pero los datos reflejan que el sentimiento es mutuo.

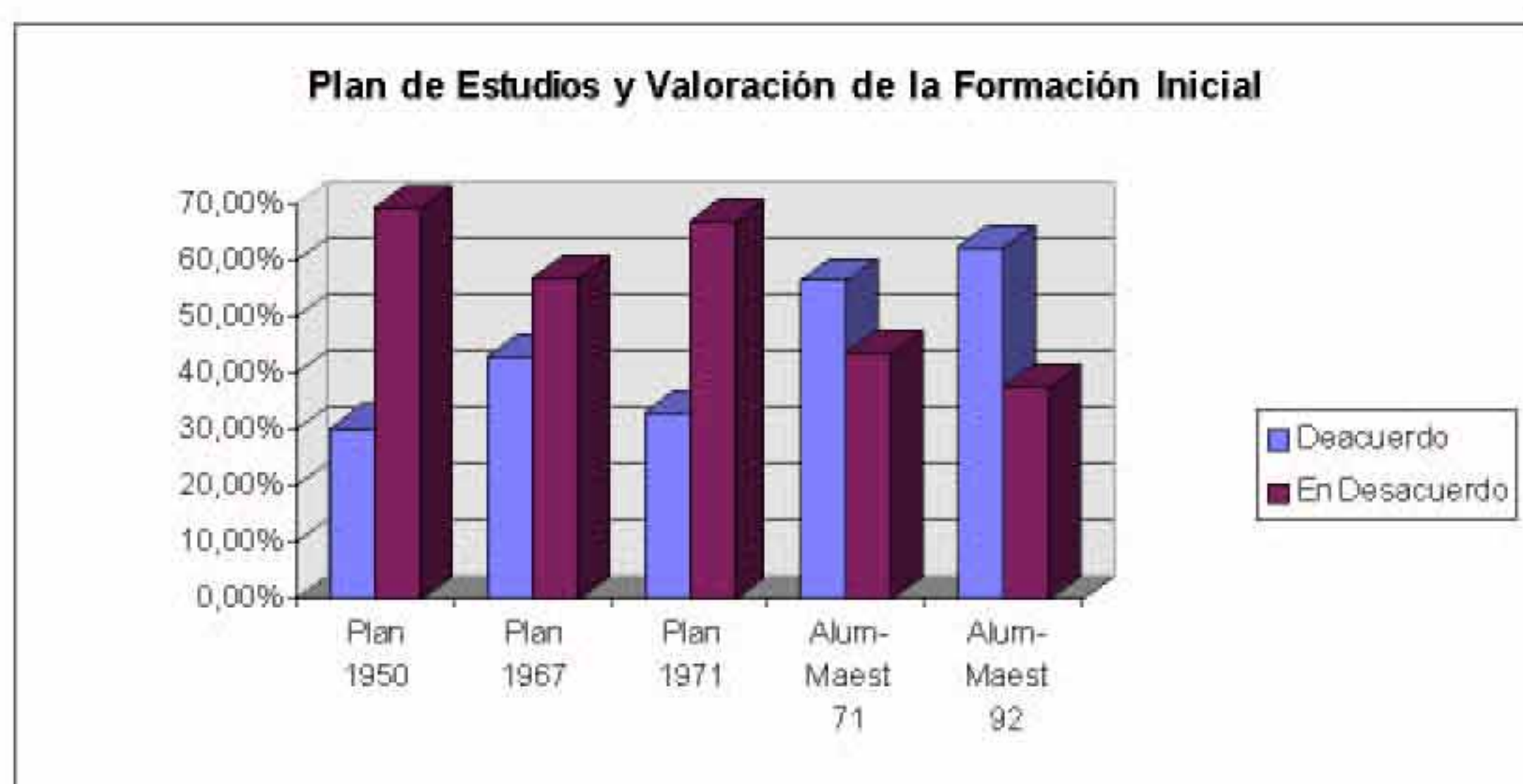
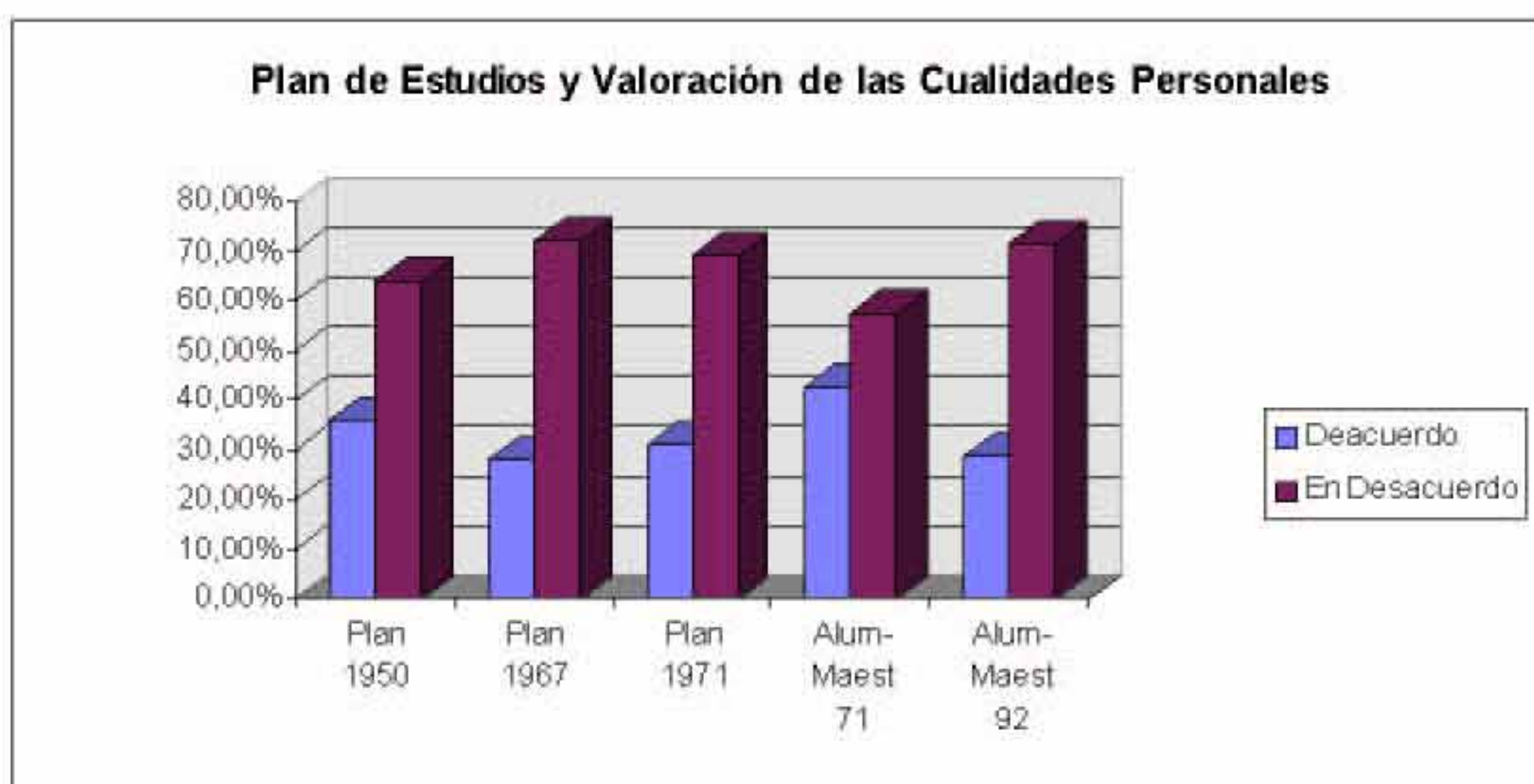
V3 - V29 de la A hasta la F: (plan de estudios - criterios para la valoración de la generación mejor preparada)

Los criterios para valorar a la generación mejor preparada se pueden agrupar en tres tipos:

1. Los que de alguna manera tienen relación con la edad, como la experiencia y la madurez. La apuesta por estos criterios sigue una graduación claramente descendente: son más apoyados por los del plan 50, y menos por los maestros - alumnos del plan 92. También puede decirse a la inversa: el desacuerdo con este tipo de criterio aumenta a medida que se es más joven.

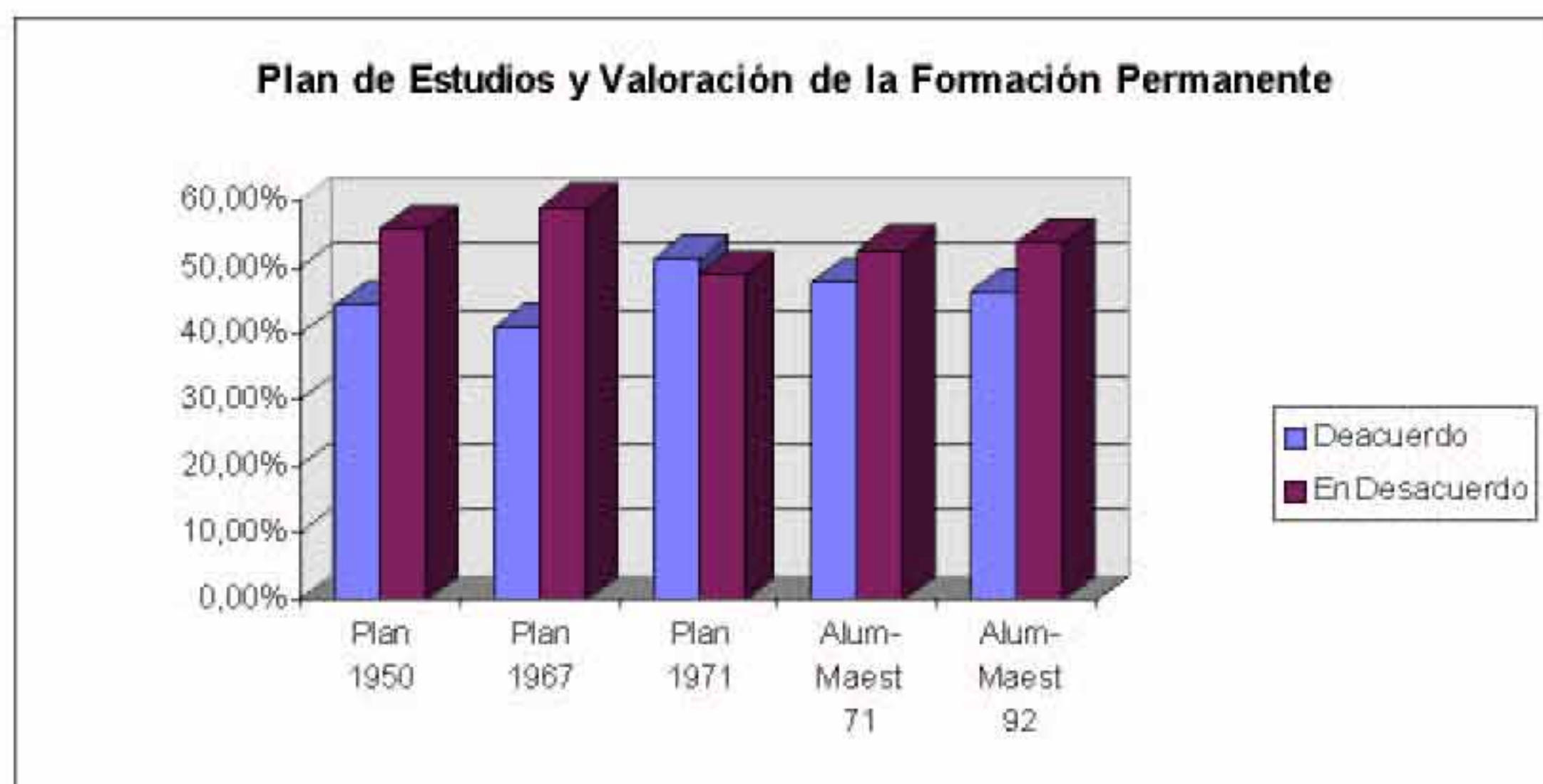


2. Los que se refieren a una situación previa de las personas, como sus cualidades personales o su formación inicial. En este caso la orientación del acuerdo o desacuerdo sigue una dirección contraria a los anteriores: son aceptados mayoritariamente por los jóvenes, descendiendo el acuerdo hasta llegar a los del plan 50.



3. El caso de la formación permanente resulta, curiosamente, un criterio de valoración de la generación mejor preparada ligeramente rechazado por todos,

menos por los maestros en activo del plan 71 que lo aceptan, aunque moderadamente:



8.3.1.- Comentario a la relación de dependencia o independencia entre la V3 (Plan de Estudio de los encuestados) y las otras variables, desde V14 hasta V46.

En la relación anterior, por edades, encontramos una profunda diferencia de opinión entre los menores de 30 años y el resto de encuestados, acerca de si esta tarea de educar para la convivencia es algo que 'hacía falta' o es algo que 'la escuela ha hecho siempre'. Los planes de estudio matizan más la edad de los jóvenes, en el sentido de que aquí nos encontramos que los auténticamente críticos con la labor de la escuela en este campo, que creen, además, que 'hacía falta', son los profesores - alumnos tanto del Plan 71 como del Plan 92. Naturalmente, puede objetarse que, al no estar en activo, su opinión sólo tiene el valor testimonial de la actitud crítica de los más jóvenes. Pero son ellos los más

cercanos testigos - aún desde fuera - de lo que la escuela hace en este campo. Su opinión tiene el interés del juicio, de la crítica a una labor que el profesorado en activo cree estar haciendo bien.

Esta opinión de los jóvenes concuerda con la expresada a propósito de la preparación del mismo profesorado en activo de cara a educar para la convivencia: son ellos, los jóvenes, los más críticos. Incluso a sí mismos, viéndose independientemente de las otras generaciones - variable 26- se califican como poco preparados. Hay que tener en cuenta que esta asignatura se inició en este Centro Superior de Educación - entonces Escuela de Magisterio - en el curso 1994 - 1995 como materia optativa con tres créditos.

No ocurre lo mismo cuando se comparan con otras generaciones - variable 28-: entonces, esos mismos jóvenes, críticos con su formación inicial, se consideran mejor preparados que las otras generaciones de maestros, y se aprueban a sí mismos con suficiencia (62.2% de los del Plan 71, y 69.6% de los del Plan 92). A partir de los datos que nos aporta la relación de la variable referida a planes de estudio, creemos que podemos afirmar, como aspecto de mayor interés, que ni los jóvenes ni los maestros en activo de otras generaciones, se encuentran a gusto con su preparación para llevar a cabo esta tarea en la escuela; que era, sin duda, nuestra hipótesis de partida.

Merece una breve consideración la actitud autocrítica de los maestros en activo del plan 71: llama la atención su postura moderada - podría decirse que realista - en todos los puntos tocados por el cuestionario.

Moderados - muy moderados - en considerar a su centro escolar en línea de renovación pedagógica; y, sin embargo, son los que aportan más actividades que puedan considerarse en tal línea. En sintonía con esta apreciación, aparece este

grupo como el de los profesores en activo que valora positivamente y trabaja con el método constructivista.

A ellos pertenece el porcentaje mayor de los que se sienten implicados en la tarea de educar para la convivencia; y, en cambio, son más los que se consideran poco preparados que los que piensan que están bastante preparados; a juzgar por los datos presentados, habría que decir que, simplemente, no se consideran preparados para esta tarea, lo que confirma nuestra hipótesis: el profesorado en activo quiere, se siente implicado en la educación para la convivencia, pero no se ve a sí mismo preparado para llevarla a cabo.

El criterio que utilizan para saberse preparados es la formación permanente, frente al criterio de la madurez o experiencia que utilizan los mayores, o a la formación inicial y las cualidades personales que utilizan los jóvenes. Ello quiere decir que si bien valoran altamente la formación permanente como vehículo de puesta al día en un tema de tanta actualidad y urgencia, sin embargo - y esto es lo que creemos que indica su insatisfacción - no encuentran que la formación permanente que se les oferta trabaje este ámbito de la educación. Respecto a nuestras hipótesis de trabajo, era ésta una de las que barajamos.

8.4.- Relación de dependencia/independencia entre la V4 (especialidad del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46. (CROS1-4). ¡Error! Marcador no definido.

Antes de analizar los datos obtenidos al relacionar la variable 4 (especialidad del encuestado) con las demás variables, creemos oportuno distinguir dos grupos en dichas especialidades: en un grupo estarían las que podemos llamar *especialidades clásicas*, es decir, Ciencias Sociales, Matemáticas

- Ciencias Naturales, Lengua y Preescolar cuya continuación es la actual Educación Infantil. El otro grupo lo forman las *especialidades nuevas*, que entraron en la formación inicial con los nuevos planes de estudio, y a las que sólo han tenido acceso - en el momento de pasar el cuestionario - los alumnos - maestros del Plan 92; estas nuevas especialidades, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., hoy Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, son Educación Musical, Educación Física, y Educación Primaria, más Lengua Extranjera desgajada de la antigua 'Lengua e Idioma Moderno'. Como puede verse en la representación estadística, algunas se han unido a las especialidades antiguas con las que tienen alguna relación, como es el caso de Educación Infantil y Preescolar, o Lengua Extranjera con Lengua.

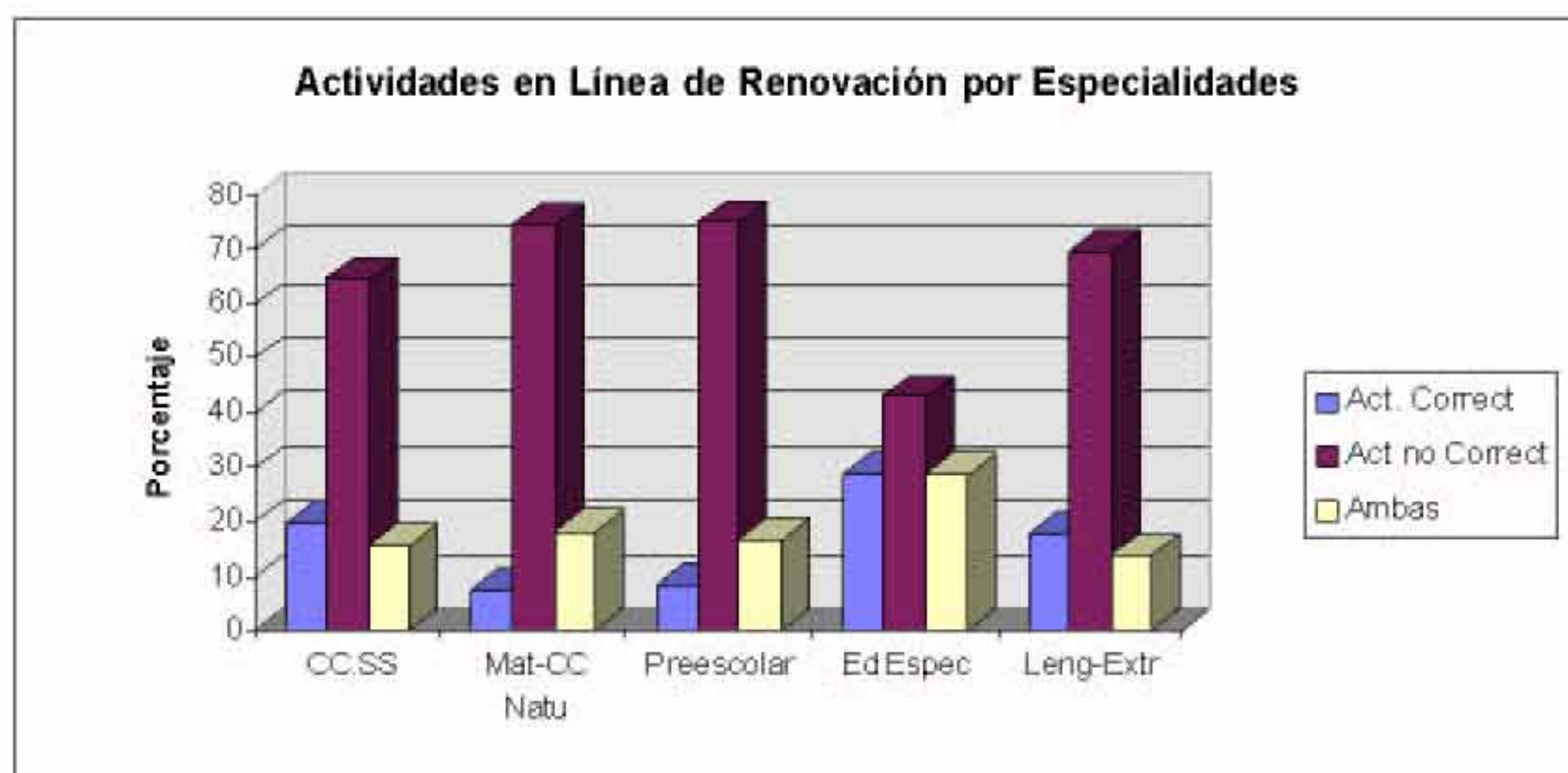
Esto quiere decir que los sujetos que responden al cuestionario se dividen, asimismo, en dos grupos totalmente desiguales: la mayoría de las respuestas están dadas desde las que hemos llamado *especialidades clásicas*. La razón es muy simple: en el momento de pasar el cuestionario, los profesores en activo, más los alumnos maestros del último año de carrera que lo cumplimentaron, no conocían las nuevas especialidades. El otro grupo está formado por los setenta Alumnos - Maestros del Plan 92 a los que se les pasó el cuestionario. De ellos, siete terminaban su formación en Educación Musical, diez lo hacían en Educación Física, y nueve en Primaria; el resto, como hemos dicho, está unido, por afinidad, a las antiguas especialidades ². Esta distinción tiene el interés de valorar en su justa medida los datos por especialidades: las respuestas procedentes de las especialidades que se ejercían cuando se pasó el cuestionario, por ser mucho más

² Los datos completos están reflejados en las tablas de frecuencias, variables 3 y 4.

numerosas ³, ofrecen unos porcentajes fiables; mientras que los datos de las especialidades del Plan 92 son solamente indicativos. Nosotros nos fijaremos en los resultados más fiables que nos aportan las especialidades antiguas, salvo para aquellos casos en que hagamos expresa mención de la orientación que siguen los datos de las nuevas especialidades.

En esta relación de dependencia / independencia no nos detendremos más que en aquellas variables que a nuestro parecer arrojan datos significativos. El resto de los datos pueden ser consultados en el anexo ⁴.

V4 - V15 (actividades correctas/incorrectas, o ambas, en línea de renovación pedagógica)



De los datos ofrecidos en esta relación, parece desprenderse que los sujetos que tienen menos claro lo que significa estar en línea de renovación pedagógica son los de la especialidad de Matemáticas - Ciencias Naturales; de las

³ En el ANEXO que reproduce el resultado informático, CROS1-4.LIS, la primera fila de cada celdilla cuantifica el número de respuestas a la variable en cuestión, dadas por los sujetos de cada especialidad.

especialidades antiguas son los que presentan menos actividades correctas (7.4%), más actividades incorrectas (74.5%), y tienen el más alto porcentaje de la mezcla de ambas (18.1%).

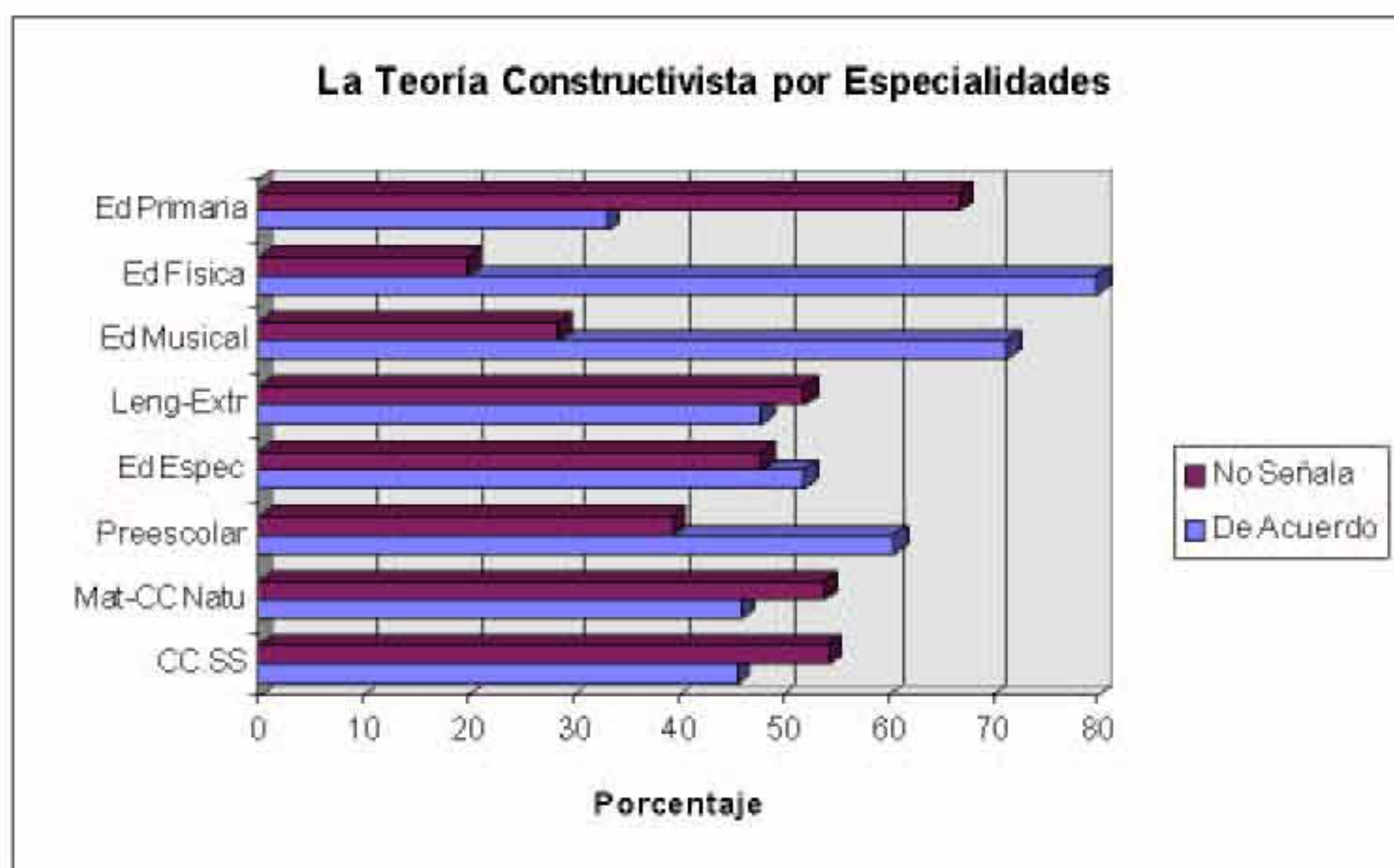
Por el contrario, los de CC. Sociales y Lengua responden con más actividades correctas (19.9% y 16.7%, respectivamente), y menos incorrectas lo mismo que de 'ambas'.

V4 - 16A a 16H: (teorías que definen la educación para la convivencia)

Aparte del posicionamiento de la mayoría de los encuestados en torno al relativismo ético y lejos del modelo tradicional, que ya comentamos en otras correlaciones y en el análisis de las Tablas de Frecuencia, queremos señalar ahora solamente dos pequeños datos:

El primero hace referencia a la teoría constructivista: aunque con un número de respuestas menor, son las especialidades nuevas las que se alinean cerca de esta teoría educativa (80% de Educación Física; 71.4% de Educación Musical). Dado que son los más jóvenes, y que la teoría está en plena emergencia, los datos siguen una orientación lógica.

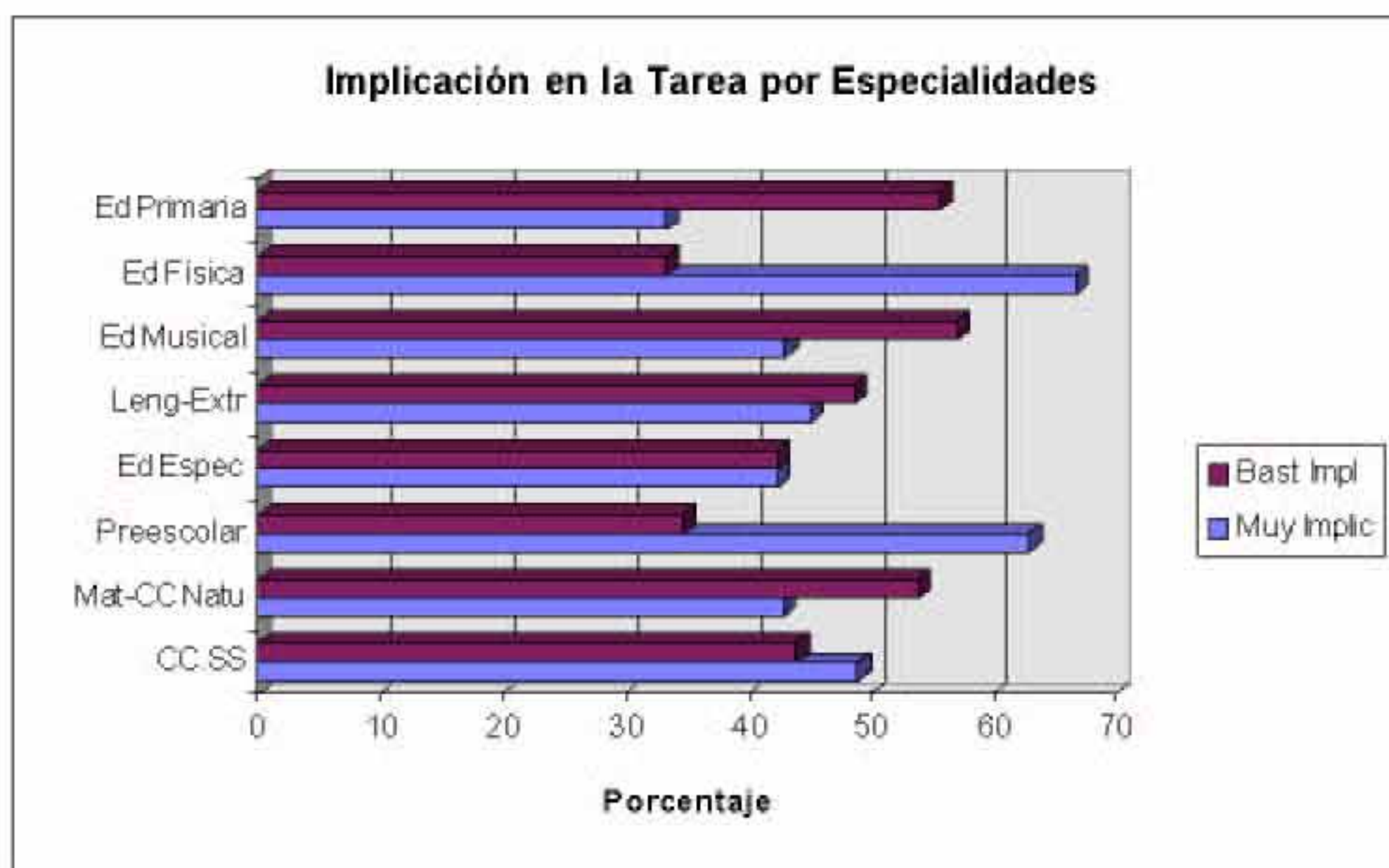
* Ibidem. En ese bloque (CROS1-4.LIS: relación de dependencia / independencia de V4 con V14 hasta V46) se ofrece un cuadro de datos por cada relación de V4 (especialidad del encuestado) con el resto de las variables indicadas.



El segundo dato a reseñar es el que nos muestra el número de respuestas propias que definan la educación para la convivencia: el 38.5% de estas respuestas propias proceden de la especialidad de CC. Sociales; a él le siguen los de Preescolar - Educación Infantil con el 30.8%. O sea, el 70% de los sujetos encuestados que se deciden a dar una respuesta personal, están habilitados en estas dos especialidades.

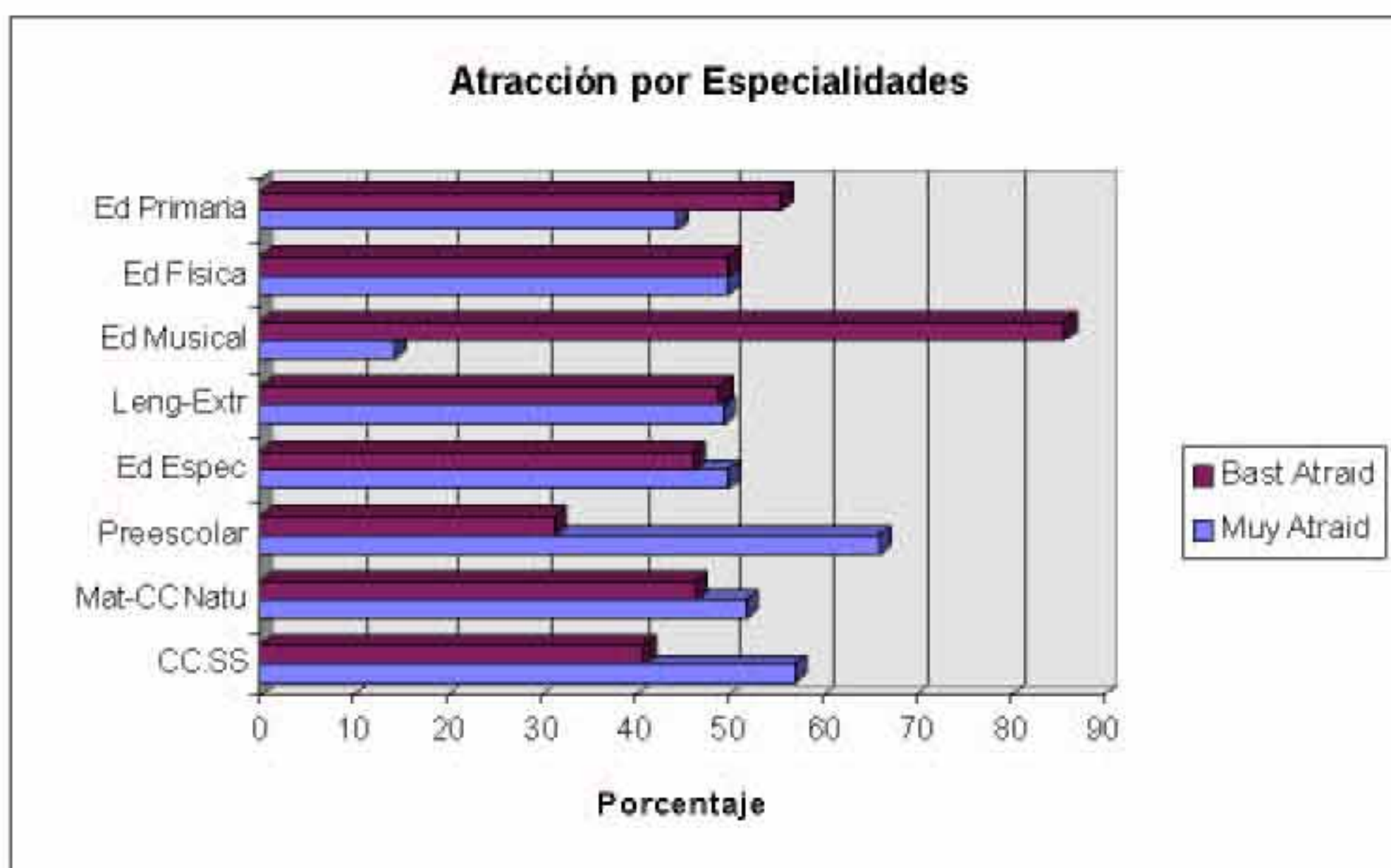
V4 - V17 (implicación en la tarea)

Como se aprecia en el gráfico, todos, en todas las especialidades, se sienten implicados en la tarea de educar para la convivencia.



V4 - V20 (atracción personal por la tarea)

En la misma dirección que en la relación anterior (implicación en la tarea) se mueve ahora la atracción personal por la tarea:



V4 - V21 (preparación personal para la tarea)

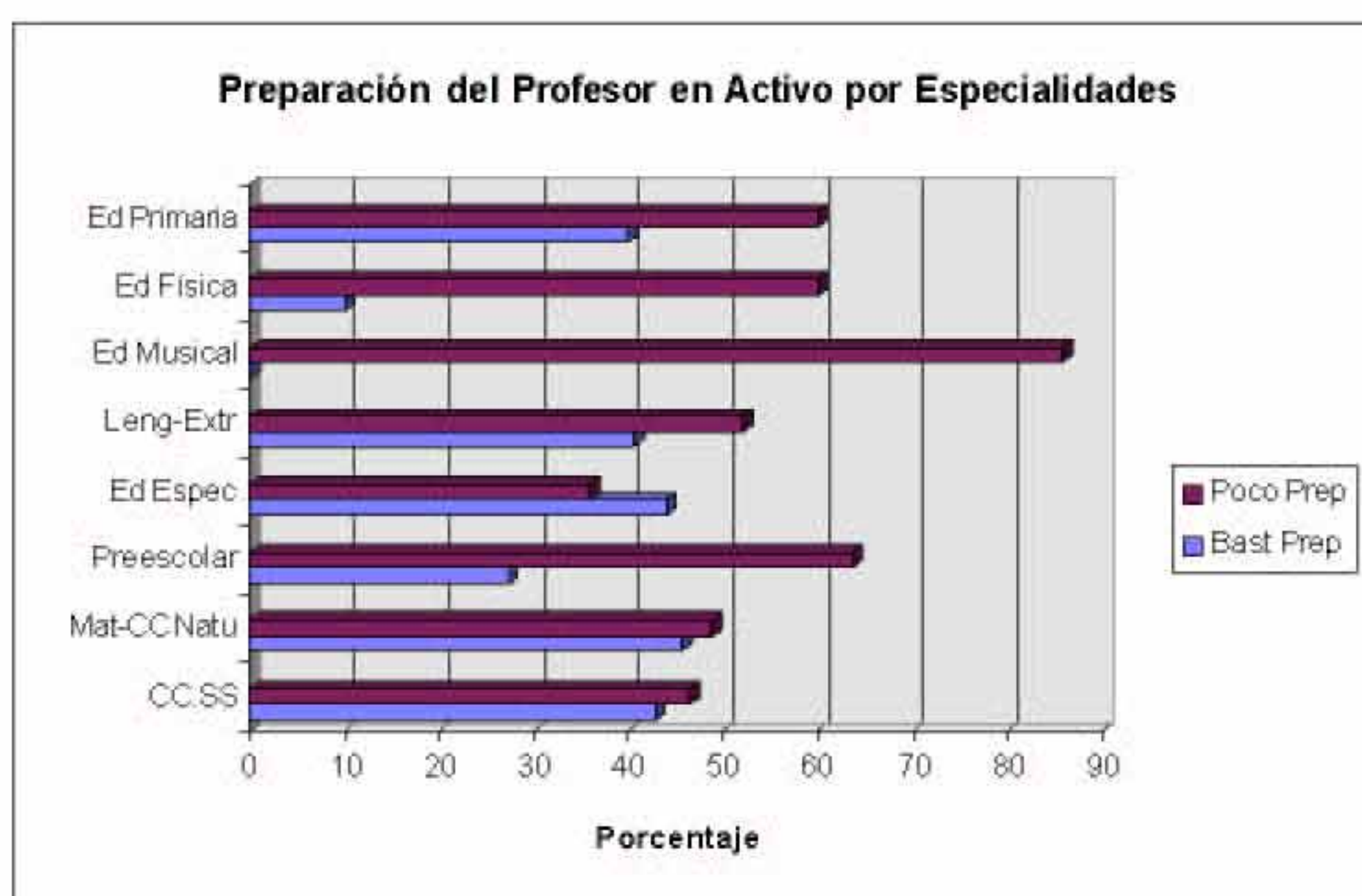
Los encuestados se inclinan más por el "bastante satisfechos" de la preparación personal para educar a convivir y luego por el "poco satisfechos".



V4 - V24 (preparación del profesor en activo para esta tarea)

Merece la pena reflexionar acerca de la valoración que el profesorado, por especialidades, hace de su preparación para educar para la convivencia.

Ya mostramos en ocasiones anteriores cómo los sujetos no se situaron en las opciones extremas de la variable 24 ('Muy preparado' - 'Nada preparado'), sino que se centraron en las opciones 'Bastante' o 'Poco' preparados. En esta ocasión, o sea, por especialidades, los resultados fueron como los presentamos en el siguiente cuadro:

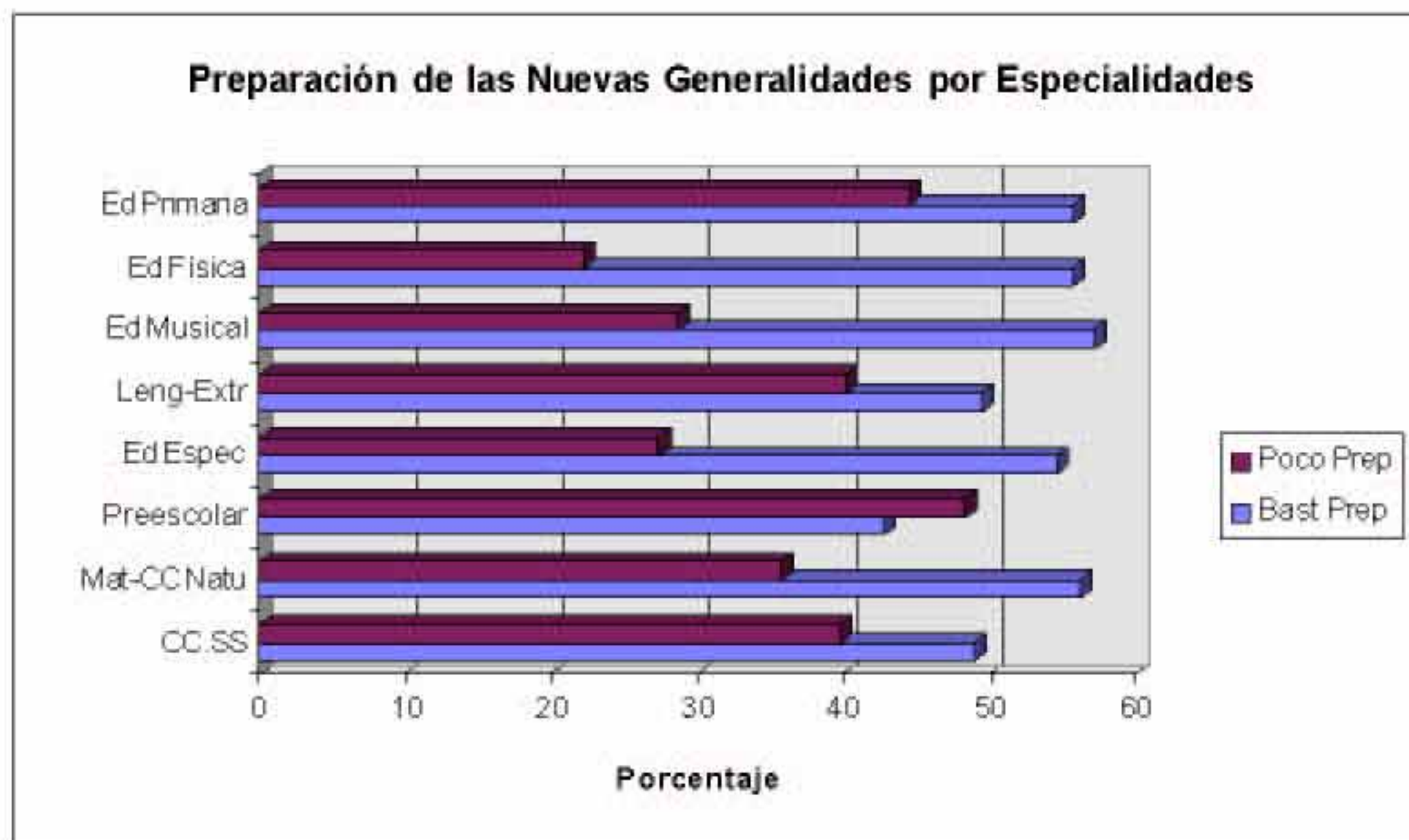


Llama la atención cómo, por especialidades, son más los que valoran negativamente su preparación que los que se sienten bien preparados. La excepción está en Educación Especial, y la explicación es obvia: los que trabajan en esta especialidad en el momento de pasar el cuestionario, lo hacen porque se

han preparado específicamente para una educación especial con Licenciaturas o Diplomaturas. Y aún así, no parecen encontrarse muy a gusto.

V4 - V26 (preparación de las nuevas generaciones)

Agrupando por especialidades los datos obtenidos en nuestro estudio, encontramos que las nuevas especialidades (repetimos que sus datos son sólo orientativos) se sienten confiadas en su preparación, con la única excepción de Educación Primaria que se encuentran sólo ligeramente satisfechos:

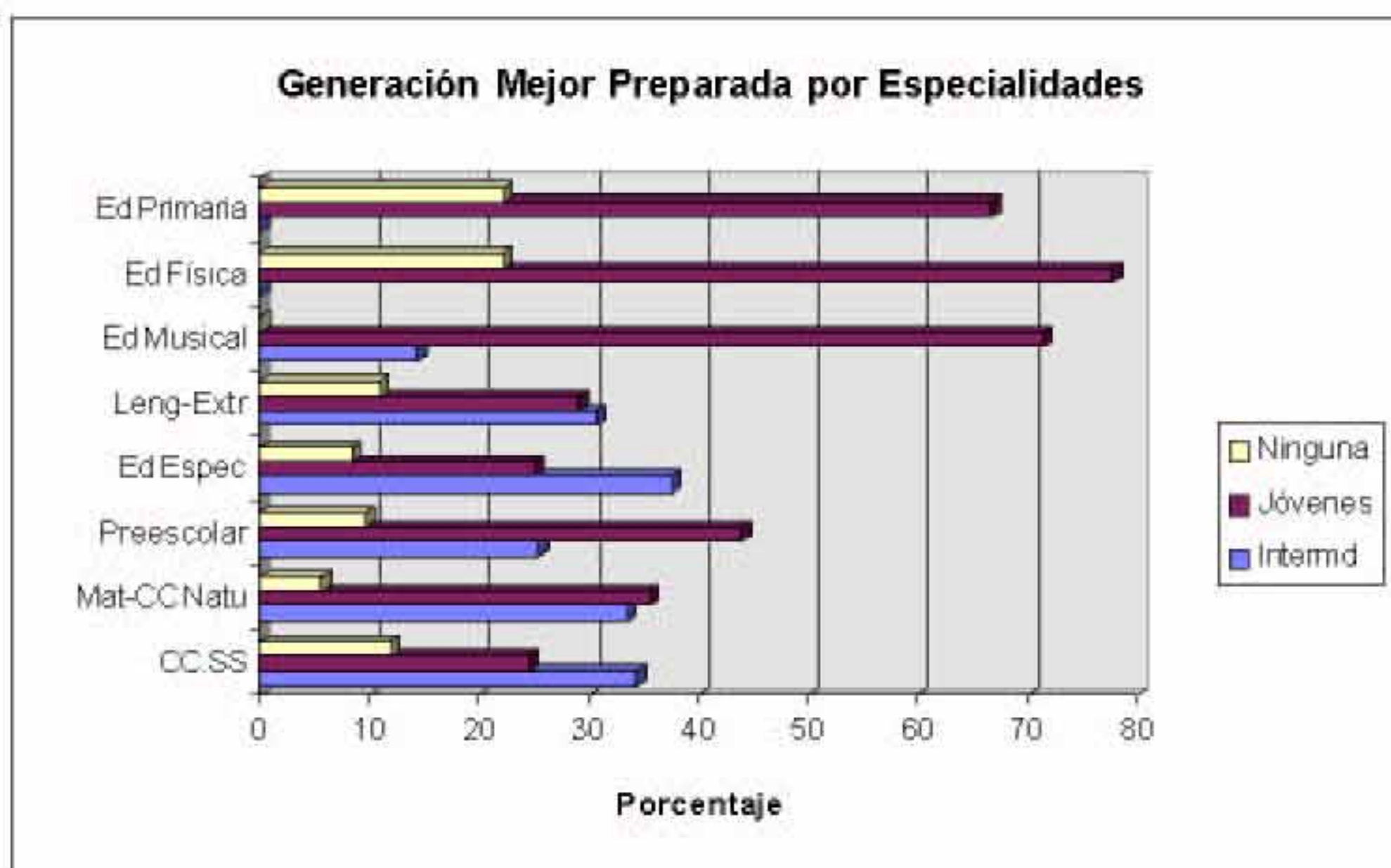


En cambio, las especialidades clásicas no están tan seguras de la preparación de las nuevas generaciones: no son significativas las diferencias entre los que afirman que están bastante preparadas, y los que, por el contrario, responden que están poco preparadas, aunque están más cerca de la visión positiva que de la negativa. La excepción está en los de la especialidad de Matemáticas - Ciencias Naturales que se inclinan con mayor claridad a ver a las

nuevas generaciones bastante preparadas (56.1%), que a verlas poco preparadas (35.7%).

V4 - V28 (generación mejor preparada)

La relación de estas dos variables aporta los siguientes datos (Hemos prescindido de los porcentajes de los rangos *'Los veteranos'* y *'Todos'* por irrelevantes):



El mayor porcentaje de los de Ciencias Sociales (35.5%) opinan que la generación mejor preparada es la de edad intermedia (de 36 a 50 años); los de Matemáticas - Ciencias Naturales aprecian casi por igual a los de edad intermedia (33.5%) que a los jóvenes (35.5%); los de Lengua hacen lo mismo con un 30.6% y un 29.0%, respectivamente. Las otras especialidades, las nuevas, señalan mayoritariamente (porcentajes por encima del 65%) a los jóvenes como la generación mejor preparada: se votan a sí mismos al compararse con los demás.

8.4.1.- Comentario a la relación de dependencia/ independencia entre la V4 (especialidad del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.

Al comparar los porcentajes por especialidades las diferencias son poco notables. Llama la atención que casi siempre se sitúen en el centro de las opciones 'bastante - poco' y nunca en los extremos 'mucho - nada'. Pero aún así, entre el bastante y el poco las diferencias casi nunca pasan de cinco puntos en unos porcentajes que difícilmente llegan al cincuenta por ciento. La lectura que nosotros hacemos de esto es que la variable 'especialidad' no diferencia sino que iguala a los maestros. Es decir, todos se sienten maestros sea cual sea su especialidad.

Si hubiera alguna diferencia - y como decimos, sólo orientativas, porque los porcentajes cambian de signo, aunque no con el suficiente grado de significación - las encontraríamos entre la especialidad 'Matemáticas - Ciencias Naturales' y las demás especialidades clásicas: parecen llevar siempre la contraria en la línea que mantienen las demás. Valga como ejemplo el caso de los criterios de valoración de la generación mejor preparadas: el resto de las especialidades considera la *experiencia* como el criterio más decisivo a la hora de señalar a la generación mejor preparada. Los de Matemáticas - Ciencias Naturales rechazan la experiencia como criterio, al tiempo que señalan como tal a la *formación permanente* que, a su vez, todos los de las demás especialidades clásicas no la valoran como algo que defina a una generación de maestros bien preparada. De hecho, ya señalamos en su momento que la formación permanente - al menos tal como la conocen - parecía tener poco atractivo entre el conjunto de los sujetos encuestados en este estudio.

Apuntamos *una segunda observación* a partir de los datos obtenidos al correlacionar estas dos variables: la distinción por especialidades parece mostrar un cambio positivo en la formación inicial. La especialidades nuevas dan más respuestas correctas a la situación de la tarea en la LOGSE (V 46), se apuntan con entusiasmo a la teoría constructivista (V 16E), y opinan que la formación inicial es el criterio que define a la generación mejor preparada para educar para la convivencia (V 29D).

En cambio, es el grupo cuya especialidad son las Ciencias Sociales el que se pone al frente en el resto de los aspectos positivos: los habilitados en esa especialidad son los que aportan más actividades correctas en la línea de la renovación pedagógica (V 15); los que se atreven a escribir más definiciones propias de educar para la convivencia (V 16H); los que se sienten más implicados en la tarea (V 17), y más atraídos por ella (V 20).

8.5.- Relación de dependencia/independencia entre la V5 (Otros estudios del encuestado) y otras variables, desde V14 a V46. (CROS1-5). ¡Error! Marcador no definido.

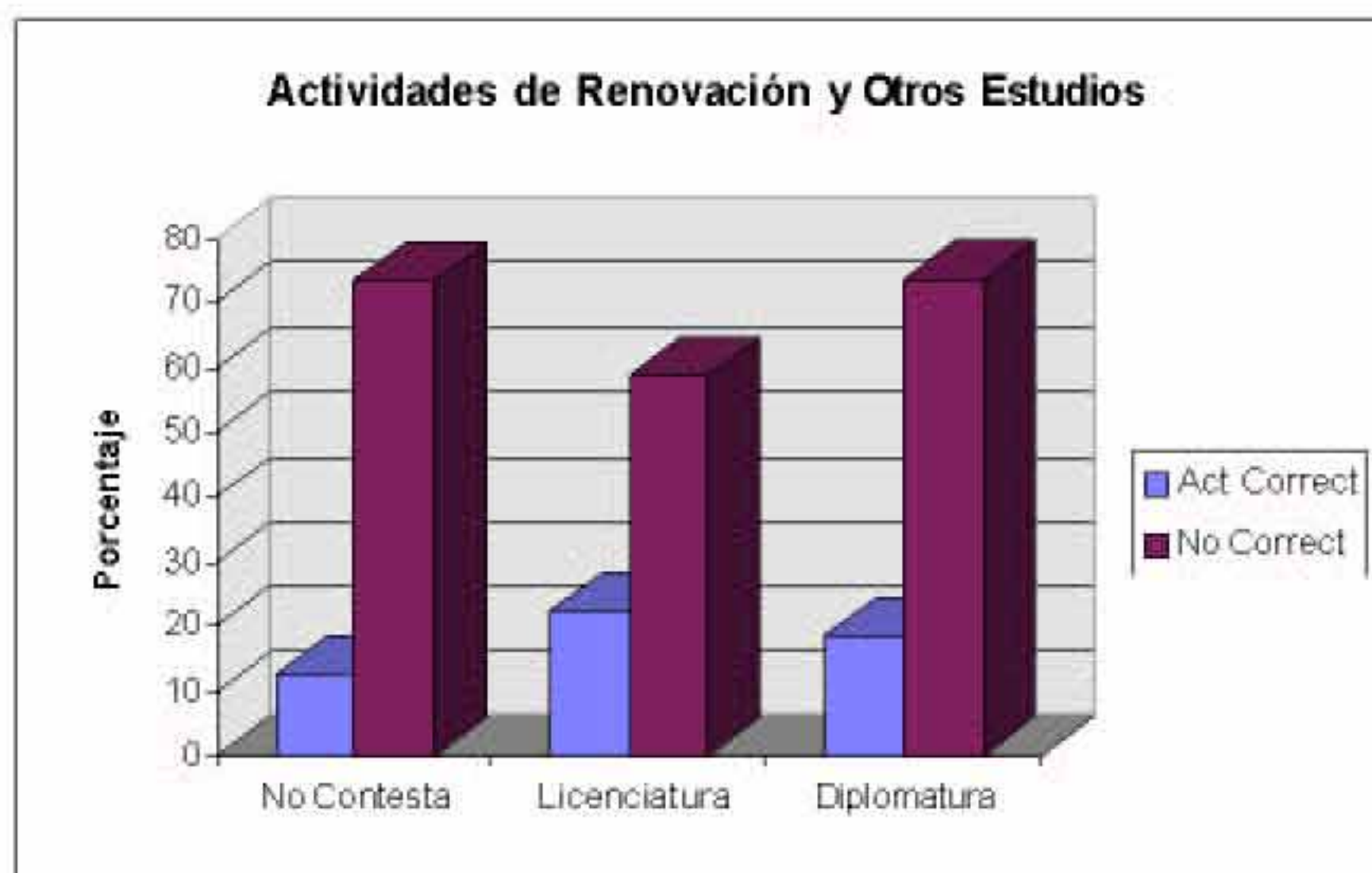
En esta correlación queremos conocer si existe dependencia entre la formación académica y la educación para la convivencia en la escuela con todas sus condiciones, tal como venimos considerándola en este estudio experimental. Nuestra hipótesis previa fue que no existe dependencia entre ambas variables, es decir, la preparación personal, la implicación, la atracción, el trabajo en el aula, etc., es propio del maestro, independientemente de que haya realizado otros estudios, los cuales - lo damos por supuesto - redundarán en beneficio propio y de los niños.

Preguntamos a los encuestados si poseían algún estudio diferente de la diplomatura del título de Maestro. Les proponíamos tres opciones: a) Licenciatura, b) Otra Diplomatura, y c) Ambas. Como en ocasiones anteriores, en este análisis de los datos obtenidos con el programa estadístico SPSS prescindimos de aquellas correlaciones cuyos porcentajes sean irrelevantes.

Encontramos los siguientes datos de cierto interés.

V5 - V15 : (actividades de renovación pedagógica)

Aquellos maestros que tienen otros títulos académicos aportan más actividades correctas que sitúan a su centro en línea de renovación pedagógica.



El 73.3% de los sujetos que no contestan, es decir, que no tienen otras titulaciones, describen actividades no correctas. En cambio, el 22.4% de los licenciados y el 18.4% de los diplomados describen actividades correctas, frente al 12.5% de los que no poseen otra titulación.

V5 - V17 (implicación en la tarea)

Los porcentajes más altos de los que poseen otros títulos dicen sentirse muy implicados, y lo razonan: el 42.7% de los licenciados y el 46.7% de los diplomados. En ese mismo grado de implicación se sitúa el 36.6% de los que no tienen otros títulos académicos.

V5 - V20 (atracción personal por la tarea)

Como en la variable 17, aquí también los que tienen otras titulaciones se sitúan en sus - porcentajes más altos - en el rango 'mucho razonado': 53.8% de los licenciados y 55.4% de los diplomados, frente al 43.4% de los que no tienen otras titulaciones, que es también el porcentaje más alto para ellos en todos los rangos.

V5 - V21 (preparación personal para la tarea)

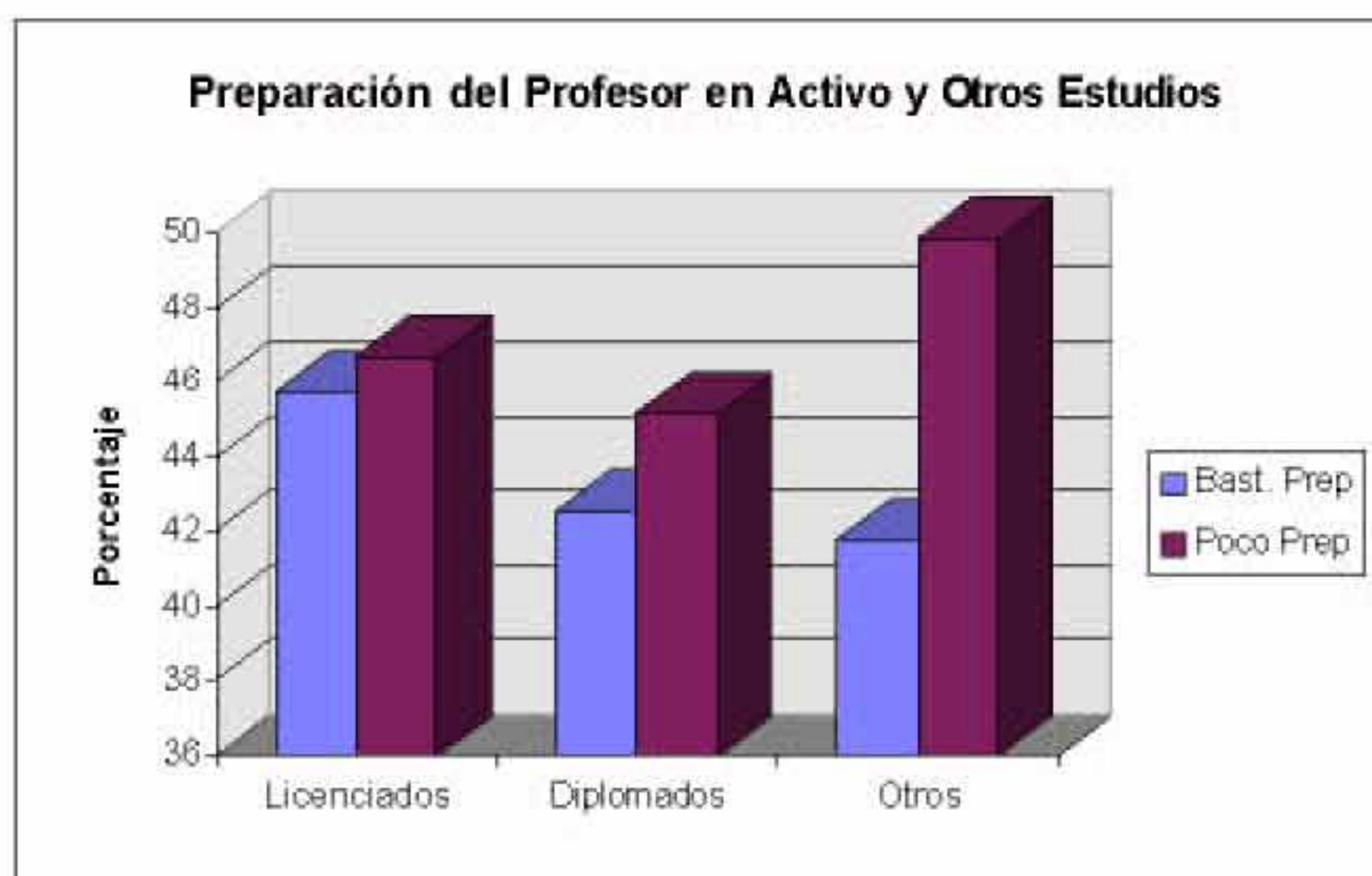
Aunque las diferencias sean no significativas sí son orientativas: el 42.2% de los maestros con licenciatura y el 47.9% de los maestros con diplomatura, se encuentran bastante satisfechos de su preparación, y lo razonan. En el mismo rango se sitúa el 40.0% de los maestros sin otra titulación. En todos los casos se trata de los porcentajes más altos de todos los rangos.

V5 - V24 (preparación del profesor en activo)

Los maestros con otros títulos universitarios no minusvaloran a los que no los tienen; al contrario, tienden a ser menos críticos con la preparación del profesor en activo que los que no poseen otros títulos que el de maestro.

Aunque, como en otras ocasiones, las diferencias entre porcentajes no sean estadísticamente significativos, una visión de conjunto de los dos rangos en que

se concentran los sujetos, nos proporciona una orientación de sus valoraciones al respecto:



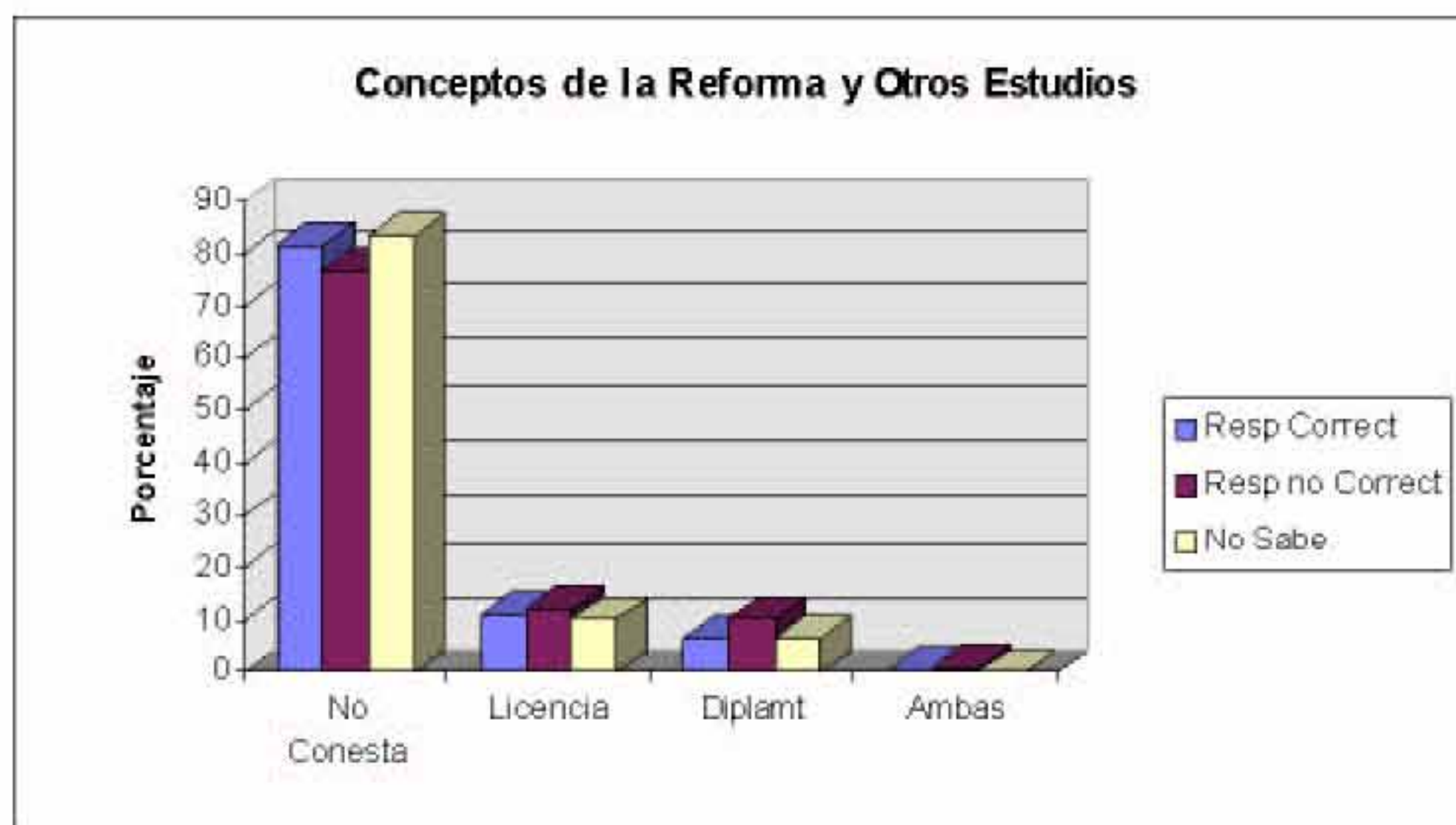
O sea: casi el 50% de los maestros sin más titulaciones universitarias ven poco preparado al profesorado en activo, y sólo el 41.8% lo aprecia como bastante preparado. Licenciados y diplomados parecen menos pesimistas.

V5 - V29 E (la formación permanente como criterio de valoración de la generación mejor preparada)

Licenciados (el 53.8%) y diplomados (el 54.1%) valoran algo más que los maestros sin más títulos (el 46.5%) la formación permanente como criterio de valoración de una generación bien preparada. Insistimos en que las diferencias entre porcentajes no son significativas estadísticamente pero sí son orientativas.

V5 - 46 (situación de la tarea en la LOGSE)

Los maestros sin otras titulaciones universitarias parecen tener un conocimiento más concreto de lo que entonces comenzaban a llamarse 'temas transversales':



El 81.7 % de las respuestas correctas fueron aportadas por los maestros sin más titulaciones.

8.5.1.- Comentario a la relación de dependencia / independendencia entre la V5 (Otros estudios del encuestado y las otras variables, desde V14 a V16).

Al correlacionar estas dos variables hemos encontrado que no existe relación de dependencia entre ellas: los maestros, tengan o no otras titulaciones universitarias, entienden la educación para la convivencia con los mismos contenidos, con la misma importancia, con el mismo presente académico.

Las diferencias que hemos encontrado son meramente orientativas. Los maestros que tienen otras titulaciones universitarias se sienten, en general más

implicados, más atraídos, y mejor preparados para realizar esta tarea, que aquellos maestros que no tienen otras titulaciones académicas.

En el resto de los aspectos estudiados, las opiniones de unos y otros son prácticamente iguales. Por poner algún ejemplo, digamos que opinan de igual manera acerca de la conducta del profesor y la práctica de aula como criterios de valoración de un profesor bien preparado para realizar la tarea que nos ocupa. También piensan igual sobre las nuevas generaciones, y sobre la generación mejor preparada.

8.6.- Relación de dependencia / independencia entre V6 (situación administrativa de los encuestados) y otras variables, desde V14 hasta V46 (Cros1-6).

Advertimos, antes que nada, que la V6, que preguntaba a los sujetos por su situación administrativa, sólo se pasó a los maestros en activo. Quedan fuera de esta correlación los profesores - alumnos tanto del Plan 71 como del Plan 92. Por eso recordamos ahora los datos aportados para la V16 por las tablas de frecuencia:

Propietario definitivo	626	58.7 %
Propietario provisional	66	6.2 %
Interino	18	1.7 %
Contratado - sustituto	124	11.6 %
No contesta	233	21.8 %

Puesto que el cuestionario se pasó a 217 profesores - alumnos sin ninguna situación administrativa, los valores 'missing' reales sólo son 16. Y ya que la

diferencia real entre los propietarios definitivos y provisionales consistía en una cuestión de tiempo, la tendencia, para esta correlación, será la de comparar los datos de los propietarios, en general, con los de los contratados - sustitutos.

Al poner en relación esta variable con las restantes, desde la V14 hasta la V46, queríamos saber si la situación administrativa - que enumeramos como 'propietario definitivo', 'propietario provisional', 'interino' y 'contratado - sustituto'- tenía algo que ver con las ideas y la práctica que los maestros tienen sobre educar para la convivencia ⁵.

V6 - V14 (centro en línea de renovación pedagógica)

De los encuestados que respondieron que su centro estaba, en su opinión, en línea de renovación pedagógica, se dieron estos interesantes resultados según la situación administrativa de cada uno:

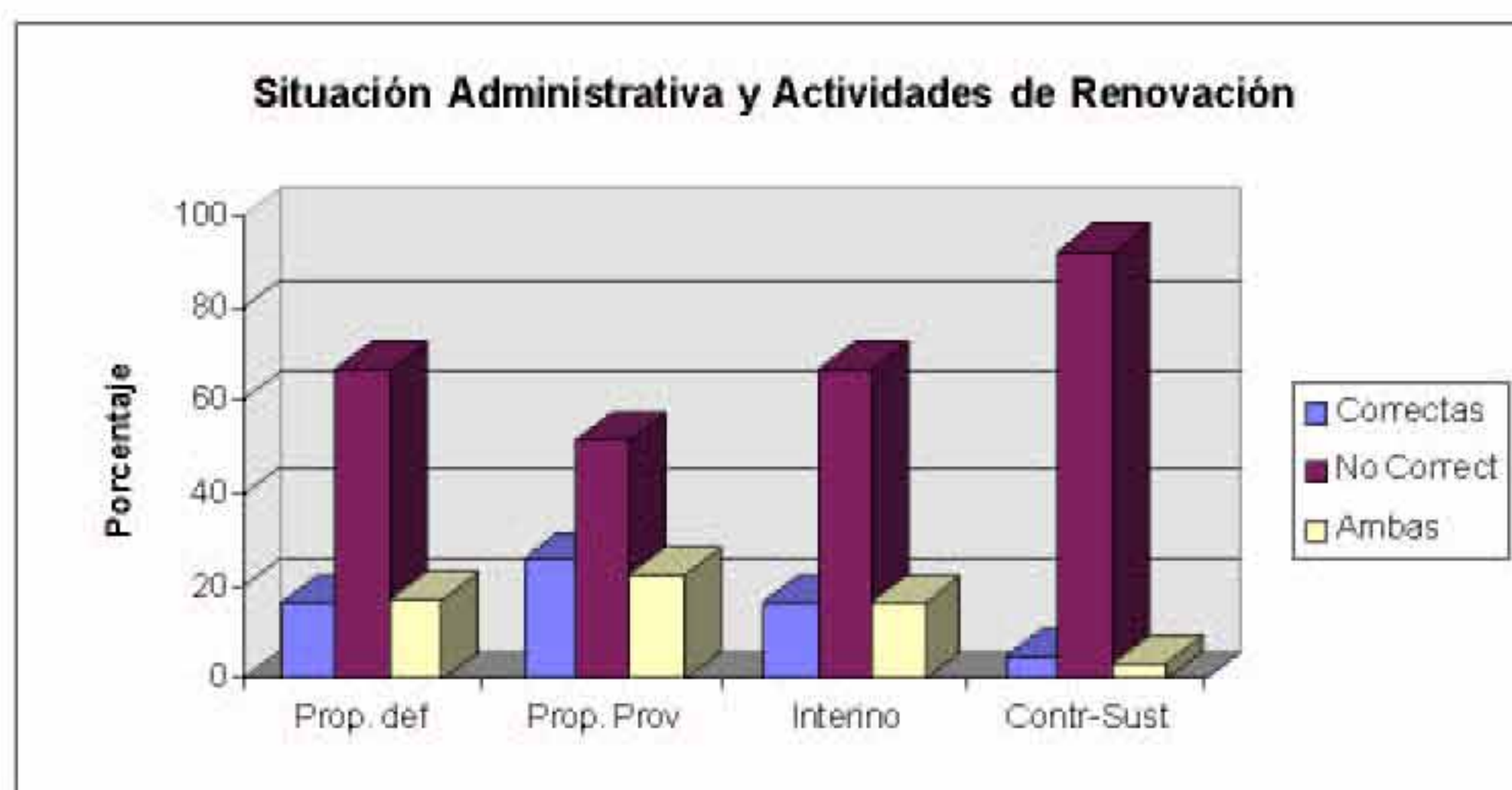
- Propietarios definitivos	56.5%
- Propietarios provisionales .	54,0%
- Interinos	52.9%
- Contratados - sustitutos ...	68.5%

⁵ Como en otras ocasiones, solamente analizamos aquí aquellas correlaciones cuyos resultados nos parecieron de interés. El resto de los datos están en el bloque CROS1-6 del ANEXO.

Nos parece ver una tendencia al optimismo valorativo por parte de los contratados - sustitutos que, de confirmarse, merece un comentario. Creemos que esto se completará de forma más precisa en la variables 17 a 29.

V6 - V15 (actividades que sitúan al centro en línea de renovación pedagógica)

Esta relación aporta un primer detalle a esa valoración optimista por parte de los contratados - sustitutos: son ellos los que, a pesar de haber respondido que su centro estaba en línea de renovación pedagógica, son los que aportan menos actividades correctas en esa dirección:



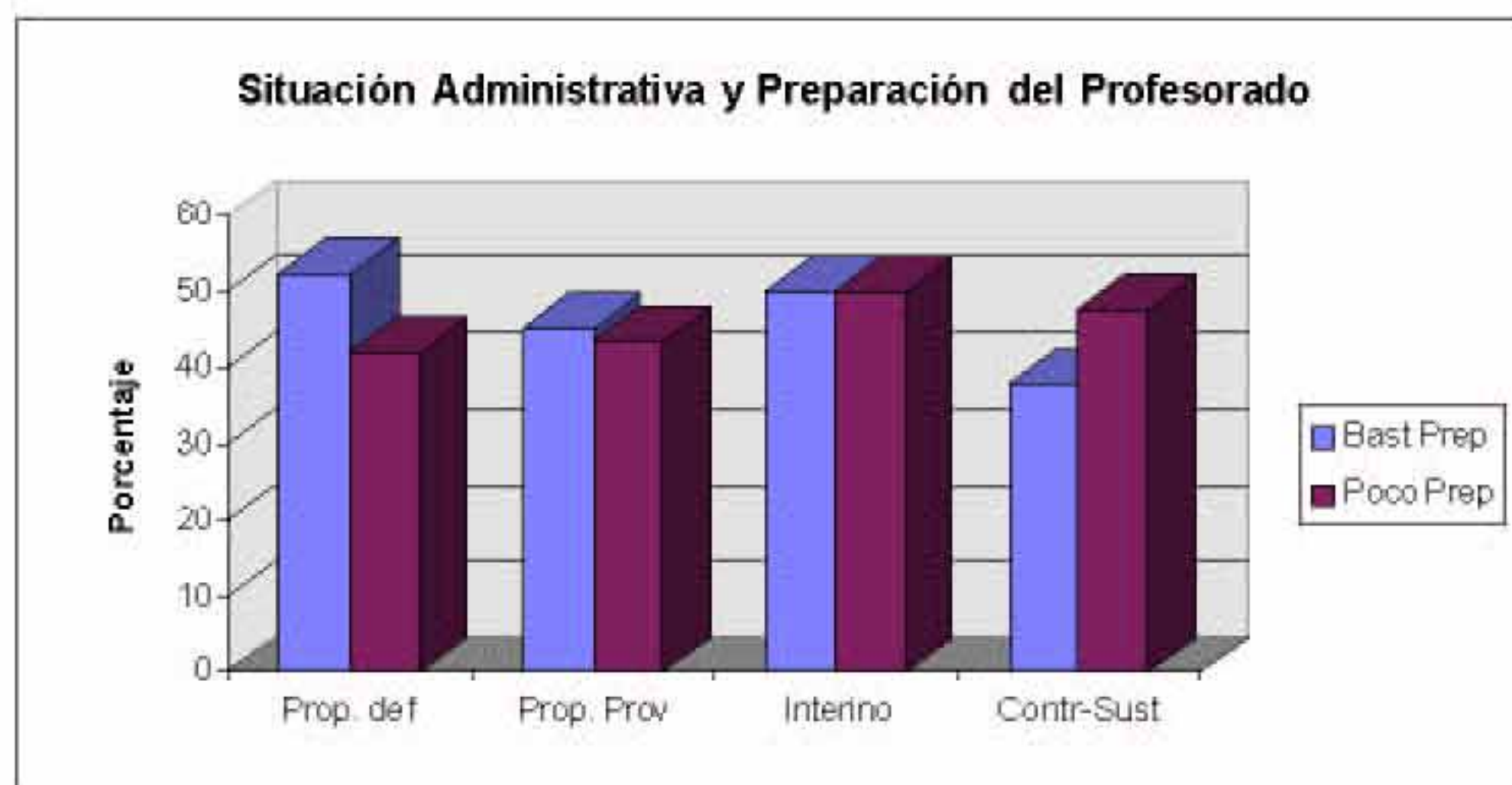
Son los propietarios provisionales los que describen más actividades correctas y ambas; propietarios definitivos e interinos aportan unos datos prácticamente iguales. Donde está la diferencia, estadísticamente significativa, está en los porcentajes de los contratados - sustitutos: tan sólo el 4.5% de ellos

describen actividades correctas, mientras que nada menos que el 92.4% describen actividades no correctas.

V6 - V24 (preparación del profesorado en activo)

Comparando a propietarios definitivos con contratados - sustitutos, encontramos que aquellos, en un 52.4 % ven al profesorado en activo bastante preparado; mientras que un 42.2 % opina que está poco preparado.

En el gráfico desecharmos los valores del 'Muy Preparados' y del 'Nada Preparados', por irrelevantes.



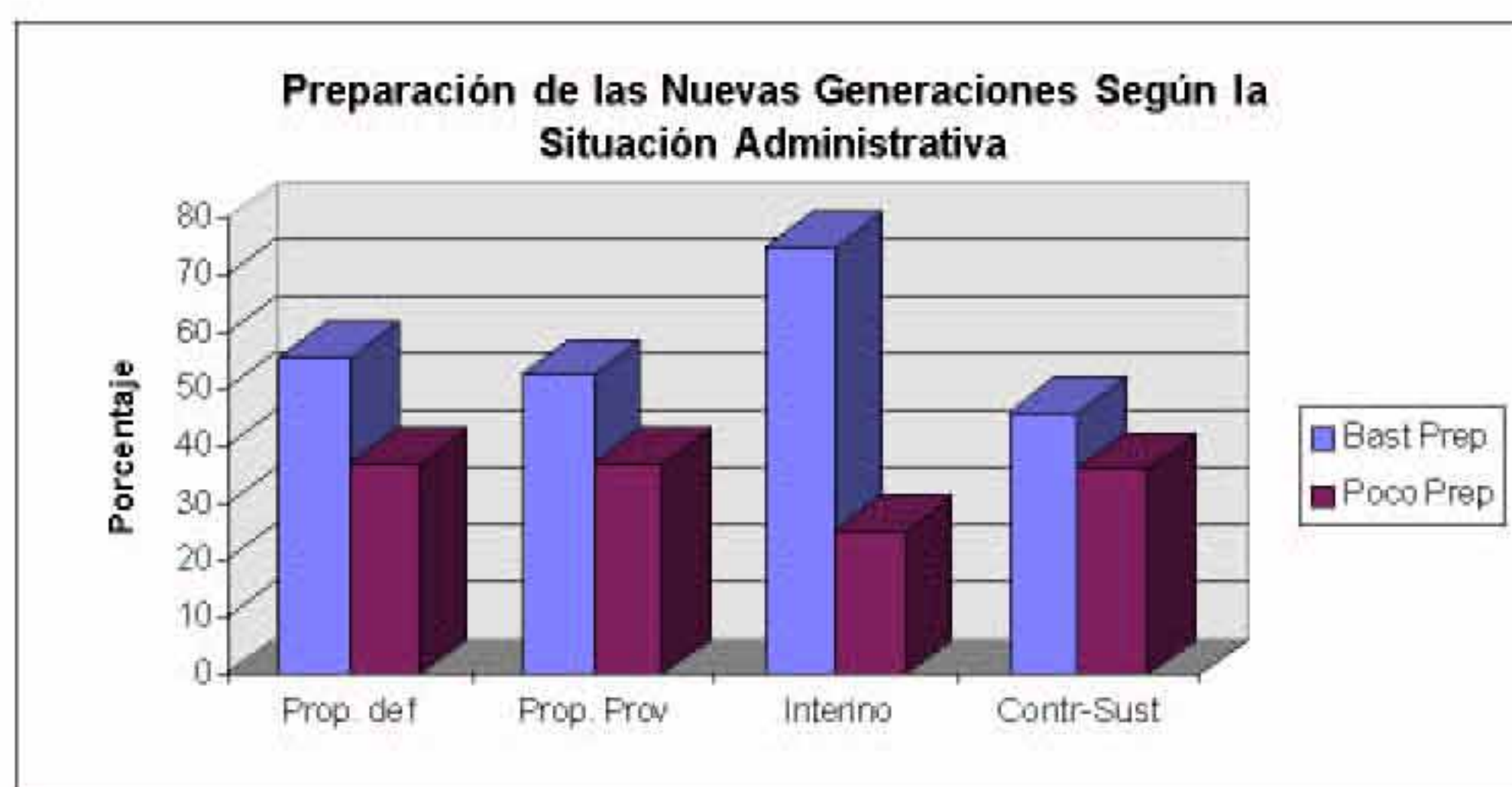
En cambio, sólo el 37.8 % de los contratados - sustitutos valoran al profesorado en activo como bastante preparado, y el 47.9 % lo ve poco preparado.

V6 - V26 y 27 (opinión sobre la preparación de las nuevas generaciones y razones de la opinión)

Son los contratados - sustitutos los que, con porcentajes estadísticamente significativos, valoran a las nuevas generaciones como mejor preparadas: el 16.2

% dice que muy preparadas , y el 45.9 % que bastante preparadas. Los propietarios tienden al 'bastante preparadas' (el 55.4%), mientras que los que opinan que están muy preparadas sólo llegan al 6.0 %. La interpretación más razonable a este dato es los contratados - sustitutos integran el grupo que llamamos 'nuevas generaciones'.

También en el siguiente gráfico despreciamos, por irrelevantes, los porcentajes de los rangos 'Muy Preparadas' y 'Nada Preparadas'.



Los contratados - sustitutos (el 42.7%) son los que más utilizan el criterio del nuevo ambiente familiar y social que han vivido los jóvenes para considerarlos en ventaja.

V6 - V29C (la experiencia, como criterio para evaluar a la generación mejor preparada)

Parece razonable que los contratados - sustitutos sean los que menos valoran este criterio de la experiencia (sólo el 44.8%) frente a los propietarios que la consideran el máximo criterio (el 59.1 %).

V6 - V40 (ve la educación para la convivencia con optimismo: la comunidad educativa está dando pasos en esta dirección)

Los que más de acuerdo están con esta proposición son los contratados - sustitutos: el 14.2 % están totalmente de acuerdo y el 31.7 % bastante de acuerdo; frente al 9.8 % de los propietarios definitivos (los provisionales sólo son el 3.3%) que están totalmente de acuerdo, y el 28.9 % bastante de acuerdo (los provisionales sólo llegan al 25.0 %).

V6 - V44 (aspectos de la materia en que quisiera información)

Al cruzar estas dos variables nos parece significativo que los propietarios (ambos), en un 29.7 % y un 33.3 % respectivamente, señalen los métodos y experiencias llevados a cabo en esta materia, como algo que les gustaría conocer; mientras que solamente el 19.3 % de los contratados - sustitutos se fijan en este aspecto.

8.6.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre la V6 (situación administrativa de los encuestados) y las otras variables, desde V14 hasta V46.

No creemos que haya relación de dependencia entre la variable que define la situación administrativa de los maestros y el resto de las variables. Pero sí nos ha parecido encontrar una tendencia de los profesores/as contratados o sustitutos a ver con cierto optimismo su tarea en la escuela, al menos en lo que se refiere a la educación para la convivencia, objeto de nuestro estudio.

Comparando los datos de unos y otros, en ciertos aspectos nos ha parecido que los contratados - sustitutos halagan al centro escolar donde trabajan, y también al profesorado propietario. Un ejemplo de cada caso: ellos son los que en

mayor porcentaje sitúan a su centro de trabajo en línea de renovación pedagógica, y a continuación son los que, abrumadoramente, describen más actividades no correctas, lo que interpretamos como signo de que no están muy al día de las inquietudes escolares reales, no teóricas. Por otro lado, ellos son los que más señalan a todos los profesores de su centro como los educadores diarios de la educación para la convivencia, y sin embargo, en una variable de control, los consideran poco preparados para realizar esa tarea.

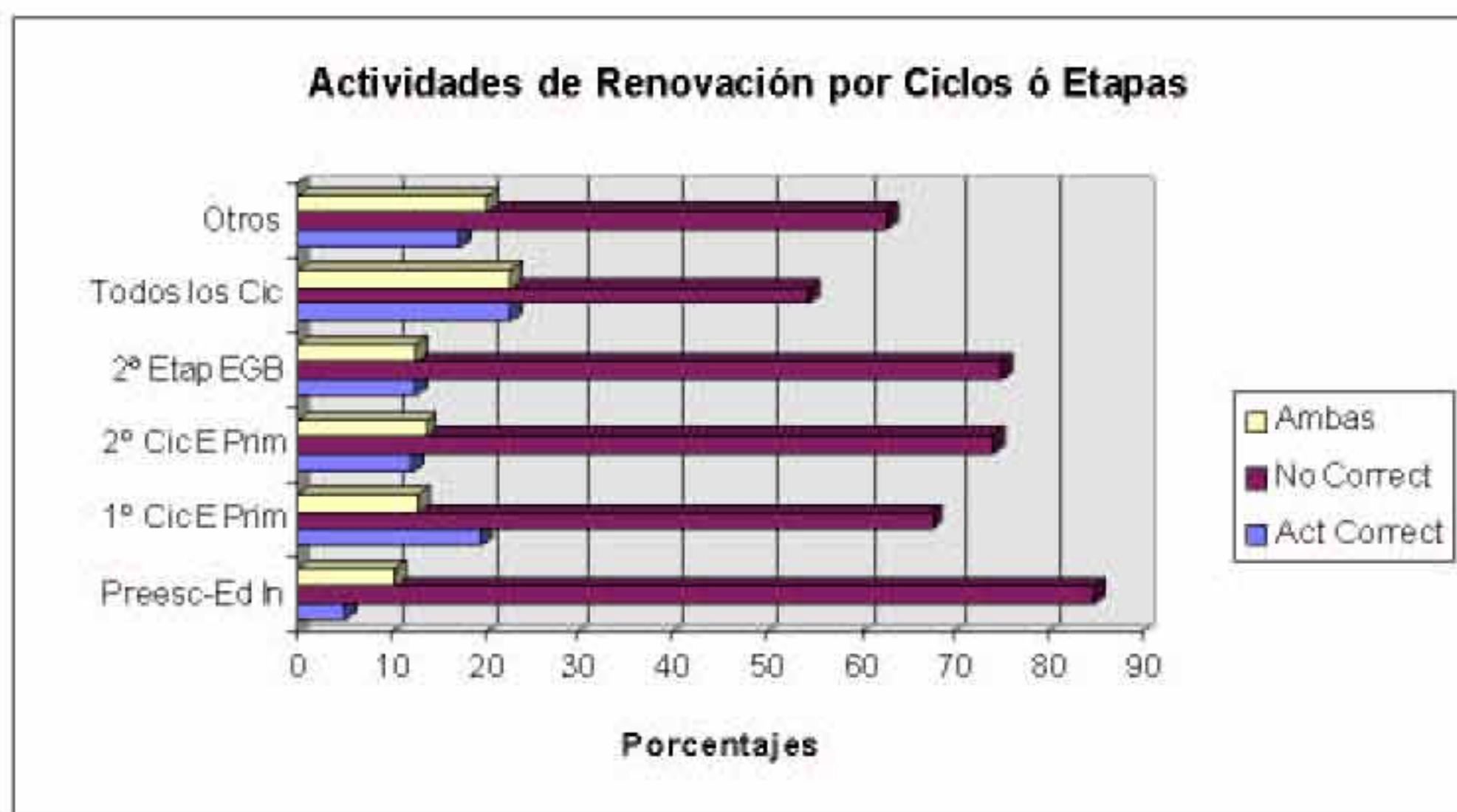
8.7.- Relación de dependencia / independencia entre la V7 (ciclo o etapa en que trabaja el encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46. (CROSI-7). ¡Error! Marcador no definido.

Al cruzar la variable siete con el resto de las variables, desde la catorce hasta la cuarenta y seis, pretendíamos conocer si el ciclo o etapa en que trabaja el encuestado influye tanto en sus opiniones como en el ejercicio de la tarea que nos ocupa. En principio no creíamos que iba a existir dependencia alguna entre estas variables, pero pronto comenzamos a comprobar que un grupo se distinguía de los demás. Aquí hacemos notar aquellos aspectos más significativos estadísticamente, pero debemos añadir que se trata de un conjunto de datos - la mayoría de ellos sólo orientativos - que marcan una línea de opinión y de trabajo que nos parece reseñable. El resto de los datos pueden consultarse en el Anexo I ⁶.

V7 - V15 (actividades que sitúan al centro de trabajo en línea de renovación pedagógica).

⁶ ANEXO. CROSI-7

Llama la atención que son los profesores que trabajan en todos los ciclos los que más actividades correctas (22.7 %), y menos actividades no correctas describen (54.5 %), si los comparamos con los demás rangos.



V7 - V16 desde A hasta H (teorías sobre educación para la convivencia)

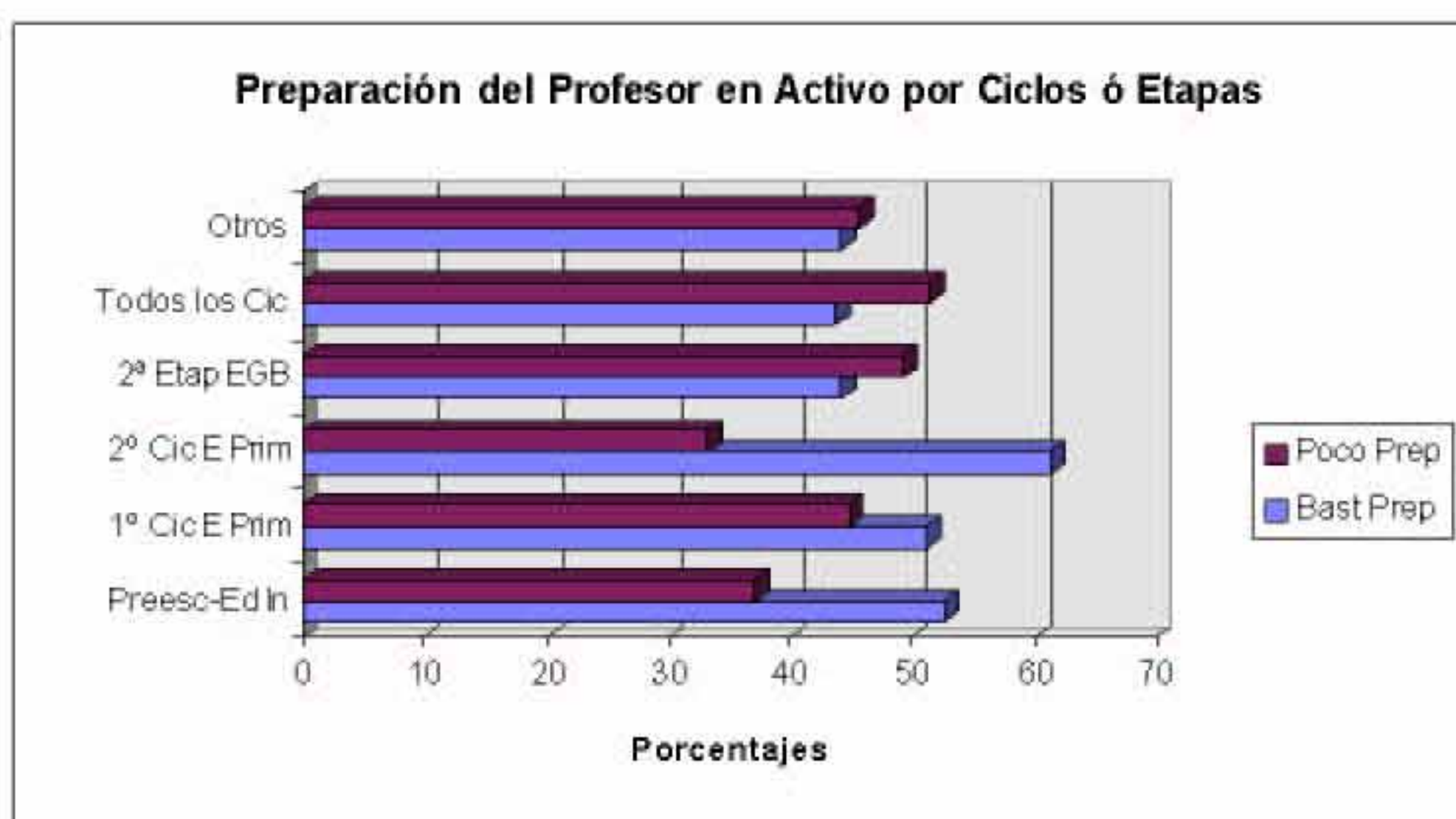
Creemos sorprendente que también sean los maestros y maestras que ejercen su trabajo en todos los ciclos los que más aprueban la teoría conductista (el 45.0 %) con más de diez puntos de diferencia sobre el rango más cercano. También son los que más rechazan la clarificación de valores (el 82.5 %). El 77.5 % de ellos aprueban el enfoque de la LOGSE, y aún así, son los que con menos entusiasmo lo apoyan, porque en los demás rangos sube en todos los casos por encima del ochenta y tres por ciento. Finalmente son ellos los que más definiciones personales hacen: aunque el porcentaje del 5 % sea insignificante, el de los demás grupos no llega al 2 %.

V7 - V23 (quién tendría que realizar esta tarea)

Una vez más aparecen los profesores que ejercen en todos los ciclos como algo diferentes al resto: un 85.0 % defienden que la tarea debe hacerla todo el personal del centro, son los que menos apoyan la idea de que sean todos los profesores (el 15.0 %), y ni uno opina que pueda ser tarea de los cargos directivos o de los profesores de determinadas áreas.

V7 - V24 (Opinión sobre la preparación del profesor en activo)

Como en otras correlaciones y en los resultados de las tablas de frecuencia, los encuestados se apartan de los rangos extremos, el mucho y el nada, en este caso *'Muy preparado'* - *'Nada preparado'*. Quedan, pues, los rangos *'Bastante preparado'* - *'Poco preparado'*.



V7 - V25 (razones de la opinión sobre la preparación del profesor en activo para realizar esta tarea)

De nuevo aquí se significan los profesores que trabajan en todos los ciclos. Aunque los porcentajes no sean significativos estadísticamente, son muy orientadores al apreciarlos en el conjunto del cuadro que representa a todos los rangos: son los que más señalan el que *'preocupe más enseñar que educar'* (el 12.5

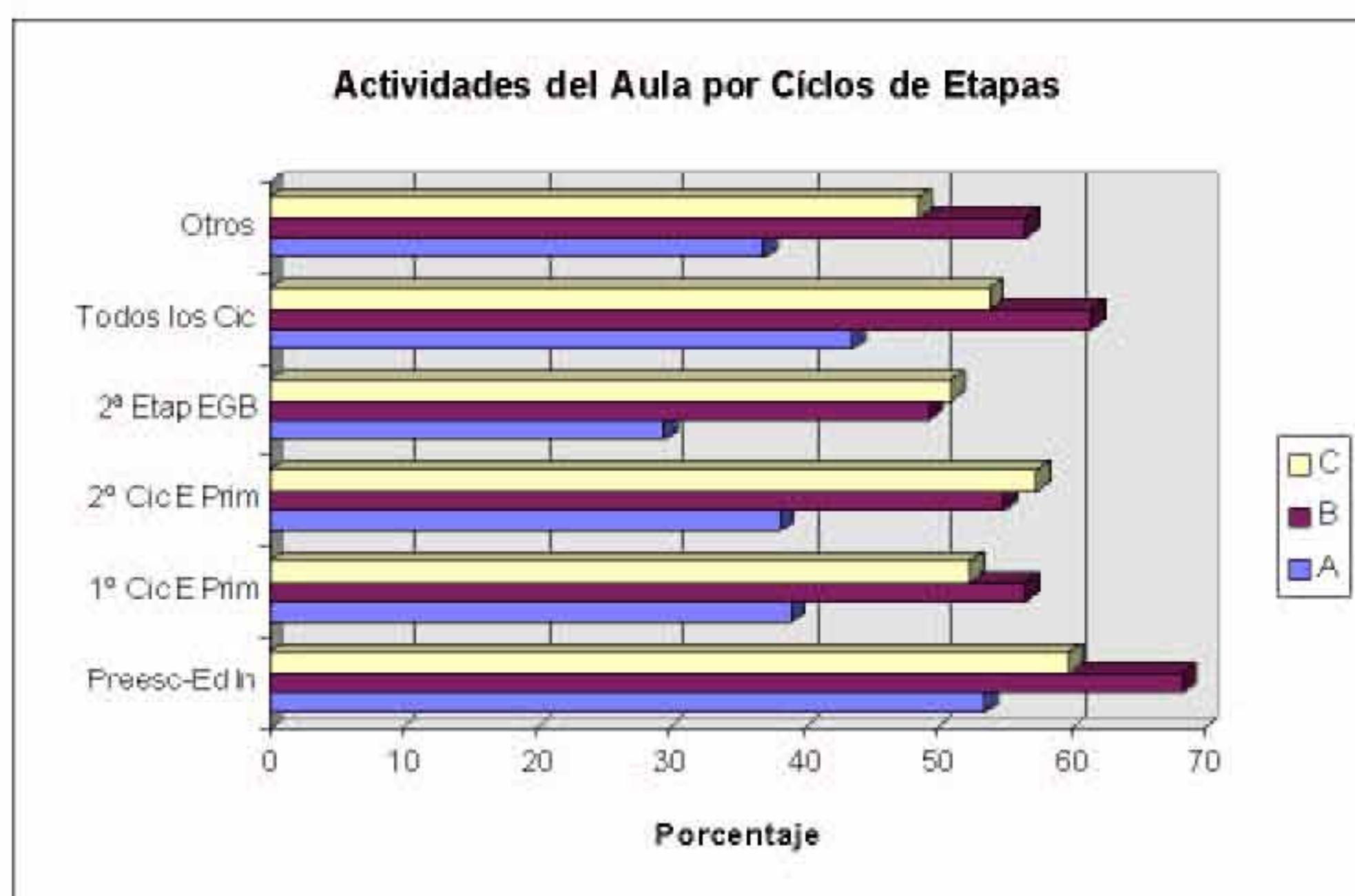
%) y 'la conducta del profesor' (el 33.3 %) como sus criterios para haber sido también ellos los que han valorado menos la preparación del profesor en activo: el 51.3 % lo considera poco preparado (V24) ⁷.

V7 - V27 (razones de la opinión sobre la preparación de las nuevas generaciones)

Los profesores que enseñan en todos los ciclos, de nuevo son los que se significan en esta ocasión, al ser los que más aprecian la formación inicial (el 44.0 %) como criterio para valorar la preparación de las nuevas generaciones.

V7 - V30 a V35 (con qué frecuencia realizan actividades orientadas a educar para la convivencia)

En el siguiente gráfico representamos los porcentajes de las tres actividades con mayores frecuencias y que representamos como A: 'Evalúa la ayuda que los niños se prestan entre sí', B: 'Evalúa la participación de los niños en los trabajos de grupo', y C: 'Usa el diálogo para resolver problemas de aula'.



⁷ Ibidem, Págs. 25-26

Los porcentajes más significativos en este bloque de variables, los tienen los maestros que trabajan en Preescolar: el 53.5 % evalúa 'siempre' la ayuda que los niños se prestan entre sí (el grupo más cercano a ellos es el 43.6 % de los que trabajan en todos los ciclos).

También es el 68.3 % de ellos el que evalúa 'siempre' la participación en trabajos de grupo (lo mismo aquí, el rango más cercano es el 61.5 % de los maestros que trabajan en todos los ciclos).

Ellos son los que más utilizan 'siempre' el diálogo para resolver problemas: el 59.8 % ; los que más animan el debate desde situaciones reales (el 51.0 % lo hacen 'siempre'); y los que más inventan otras actividades para fomentar la convivencia: el 62.5 % lo hacen 'siempre'.

En cambio, en la actividad que el conjunto de los encuestados menos realizó -"debatir con la prensa, la TV y otros medios de comunicación", solamente la realizan el 38.6 % 'con frecuencia' y el 38.3 % 'a veces', diferenciados por ciclos o etapas en que trabajan, vuelven a distinguirse los maestros que trabajan en todos los ciclos: el 53.8 % de ellos realizan esta actividad 'con frecuencia' (los demás porcentajes están a más de diez puntos de distancia).

V7 - V36 a V40 (visión personal que el encuestado tienen sobre distintos aspectos de la tarea de educar para la convivencia)

Todos los grupos en que dividimos la V7 opinan, sin demasiado optimismo, que "la materia está suficientemente legislada". Y aunque todos también están simplemente 'de acuerdo' en que "no hay suficientes experiencias de aula", destacan en esta proposición el 40.0 % de los maestros que trabajan en todos los ciclos que están 'bastante de acuerdo' con la propuesta. Sin embargo son ellos los

que se distinguen en el desacuerdo con la propuesta "no se puede hacer más": ninguno de este grupo está ni 'totalmente' ni 'bastante de acuerdo'; al contrario, el 90 % se sitúa en los distintos grados de desacuerdo.

8.7.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre la V7 (ciclo o etapa en que trabaja el encuestado) y otras variables, desde la V14 hasta la V46.

Al reflexionar en los resultados obtenidos al cruzar la variable 7 con las restantes, nos hemos encontrado una sorpresa: notamos cómo desde un principio se ha significado un grupo sobre los demás en que habíamos dividido a los encuestados, según el ciclo o etapa en que trabajaban. Este grupo es el de los maestros y maestras que trabajan en todos los ciclos.

Desde nuestra experiencia en la enseñanza, nos hemos imaginado a estos profesores que salen de un aula y entran en otra porque enseñan inglés, por ejemplo; o que tienen un grupo ahora y otro luego, porque hacen educación física. Este es el grupo de maestros que se distingue a lo largo de esta correlación.

Tiene una cierta lógica que sean ellos los que más aprueben la teoría conductista y menos la clarificación de valores: en el corto tiempo de que disponen con cada grupo no pueden dedicarse a debatir sobre unos determinados valores, sino a reforzar aquellas conductas que consideran adecuadas. Y es también lógico que al circular de un aula a otra, o de trabajar con la mayoría de los alumnos, tengan una visión más de conjunto del centro, y sean, así, los que opinan en mayor número que es todo el personal del centro al que le corresponde esta tarea de educar para la convivencia. Por esa misma razón pensamos que conoce mejor al personal, y su opinión sobre el profesorado en activo (que,

naturalmente es el de su centro) es para tener en cuenta: la conducta del maestro es el criterio para saber cómo se educa para convivencia, y su preparación no está a la altura.

Lo que nos lleva a concluir que este grupo de maestros que trabajan en todos los ciclos confirma nuestra hipótesis acerca de la preparación del profesorado en orden a educar para la convivencia.

Otro grupo se distingue por las actividades que realiza a diario en el aula orientadas a esta tarea: los maestros y maestras que trabajan en Preescolar. Ellos son los más entusiastas en utilizar, e incluso elaborar, diversas actividades en línea de renovación que enseñen a los niños a convivir. También aquí tenemos que añadir que nos parece lo más natural: en la Ley General de Educación de 1970 se establecía para el nivel educativo de Preescolar, "el desarrollo del sentido comunitario" como uno de los objetivos a alcanzar, siendo todos los demás objetivos susceptibles de trabajar más con actividades que con libros de texto⁸.

8.8.- Relación de dependencia / independencia entre la V8 (área que imparte en 2ª Etapa) y otras variables, desde V14 hasta V46. (CROS1-8). ¡Error! Marcador no definido.

Pretendemos conocer, cruzando estos dos grupos de variables, si la materia que imparte - en el caso de que el encuestado trabajara en la 2ª Etapa de E.G.B. en el momento de pasar el cuestionario - influye en las opiniones del profesor o en su manera de educar a los niños ante los problemas de convivencia.

⁸ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Capítulo II, Sección Primera, artículo catorce.

Quedan, por tanto, fuera de esta relación el resto de maestros y maestras que no ejercían en la 2ª Etapa en el momento de cumplimentar el cuestionario.

Como en otras ocasiones, presentamos aquí aquellas correlaciones cuyos resultados nos parecieron de interés, y remitimos a los interesados en los restantes datos al Anexo I para posibles consultas⁹.

Llamamos la atención sobre los porcentajes de la especialidad 'Otra' que representa a los profesores de apoyo y a los de Religión, fundamentalmente. Asimismo insistimos en que los datos de las nuevas titulaciones representan a pocos sujetos, puesto que en el momento de pasar el cuestionario los Profesores - Alumnos no eran aún maestros en activo, aunque representaban una muestra de su población por encima de lo necesario.

V8 - V16, desde A hasta H (teorías sobre educación para la convivencia)

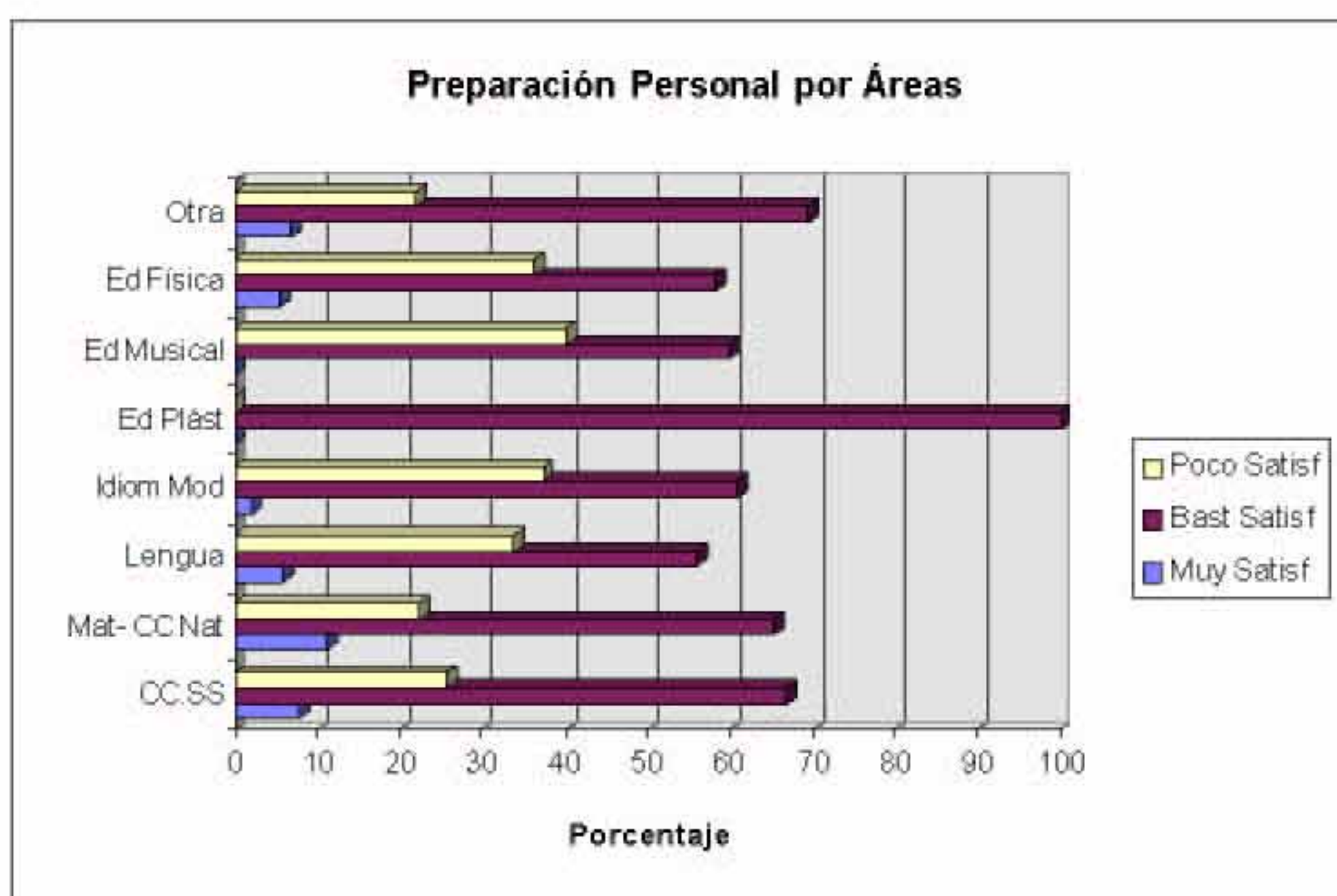
Son los profesores de Idioma Moderno los que presentan un porcentaje más alto de aprobación de la teoría conductista: el 39.2 % y, curiosamente, los de Lengua Española son los que lo presentan más bajo: sólo el 26.5 %.

V8 - 21 (preparación personal para la tarea)

En el cuadro de datos que cruza estas dos variables hemos acumulado los porcentajes de las respuestas razonadas y no razonadas; además, eliminamos el

⁹ ANEXO., CROS1-8

rango *'Nada Satisfactoria'* porque sus datos nos parecen irrelevantes, aunque pueden consultarse en las tablas¹⁰.

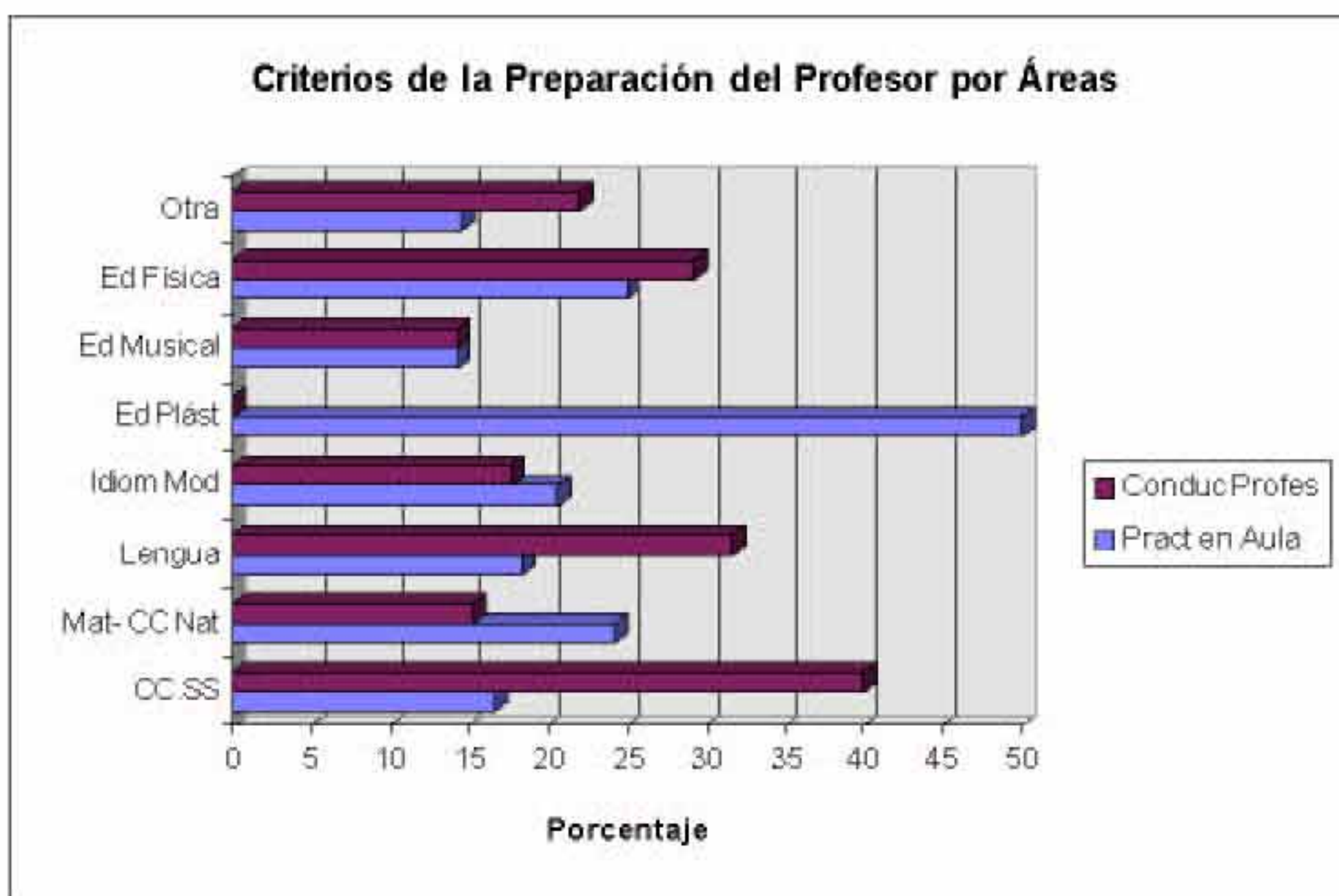


V8 - V25 (razones de la opinión dada sobre la preparación del profesor en activo para esta tarea).

En las Tablas de Frecuencias encontramos que los dos criterios que utilizaron los maestros para evaluar la preparación del profesor en activo en esta tarea - variable veinticinco - fueron *la práctica en el aula* y *la conducta del profesor*.

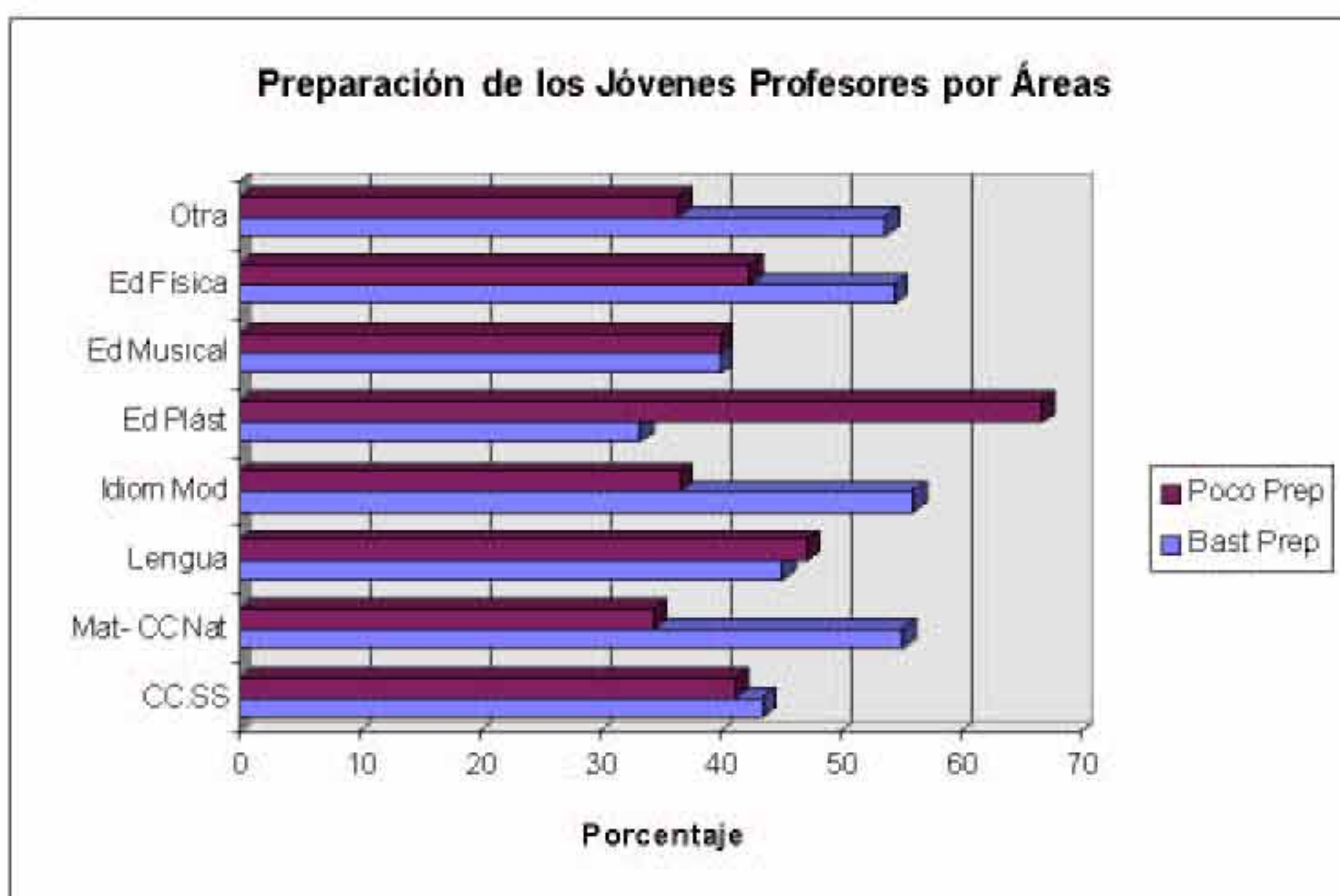
Al cruzar esta variable con la V8 nos hemos encontrado esta curiosa distribución: los profesores de Ciencias Sociales y los de Lengua Española ponderan más *la conducta del profesor* que *la práctica en el aula*. Mientras que los profesores de Matemáticas - Ciencias Naturales y los de Idioma Moderno lo hacen al contrario:

¹⁰ Ibidem, págs. 29-30.



V8 - V26 (preparación de las nuevas generaciones)

En esta correlación no hemos encontrado diferencias significativas:



Los profesores, cualquiera que sea su área de enseñanza, consideran la preparación de las nuevas generaciones entre el 'bastante preparadas' y el 'poco preparadas'; digamos que no encuentran motivos de especial satisfacción. Por poner un ejemplo, el 43.5 % de los profesores de Ciencias Sociales consideran a las nuevas generaciones 'bastante preparadas', pero, a su vez, el 41.3 % las consideran 'poco preparadas'. Así opinan, aproximadamente, todos los profesores divididos por áreas (V8). Todos, menos los de Matemáticas - Ciencias Naturales que se inclinan por el 'bastante preparados' (el 55.2 %), frente al 34.5 % que las ven 'poco preparadas'.

V8 - V29, desde A hasta F (criterios para valorar a la generación mejor preparada)

Tal como nos ocurrió cuando relacionamos esta variable veintinueve con V4 (especialidad en la que está habilitado el maestro), también ahora los profesores de Matemáticas - Ciencias Naturales aprecian menos la experiencia - como criterio de una generación bien preparada - que el resto del profesorado de otras áreas. En cambio, ponderan más la formación permanente, criterio que los otros maestros no lo consideran de interés, tal vez porque, como ya comentamos entonces, la formación permanente que conocen no les resulta fundamental en orden a preparar a una generación de maestros ¹¹.

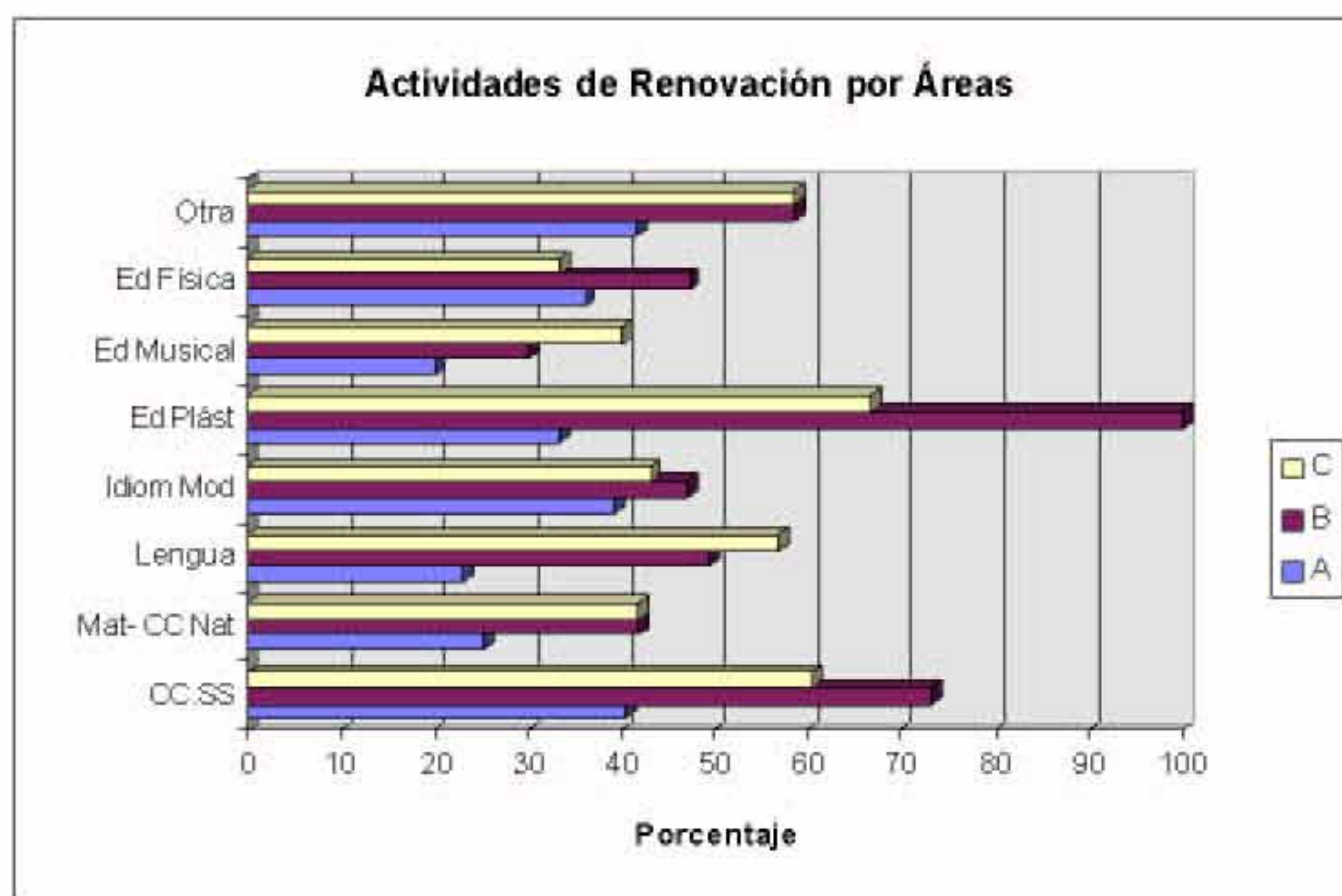
V8 - V30 a V35 (actividades en línea de renovación pedagógica que educan para la convivencia)

¹¹ Ibidem, págs. 55-59.

De los datos resultantes del cruce de la V8 con este grupo de variables que numeran una serie de actividades orientadas a animar la convivencia en el aula, se desprende que los contenidos de cada una de las áreas - o su didáctica - son fundamentales a la hora de animar la puesta en práctica de estas actividades.

Por ejemplo. Si elegimos para todos el mismo rango: - estas actividades las realizan 'Siempre'-, son los profesores de Ciencias Sociales los que resultan más favorecidos por su área de enseñanza, puesto que, en todas las actividades, son ellos los que en mayor número las realizan.

En el siguiente gráfico se representan las tres actividades más utilizadas: A, '*Evaluar la ayuda que los niños se prestan entre si*'; B, '*Evaluar la participación en los trabajos de grupo*'; y C, '*Usar el diálogo para resolver los problemas que surgen en el aula*'.



En algunos casos - dado que los datos de las nuevas titulaciones sólo son orientativos por representar a pocos sujetos -, las diferencias son notables: el 73.1 % de ellos considera 'siempre' muy importante la participación en los trabajos de grupo. Los más cercanos a ellos son los profesores de Lengua: sólo el 49.3 % consideran importantes esos trabajos de grupo 'siempre'. Llamamos la atención sobre los porcentajes de la especialidad 'Otra'.

V8 - V42, desde A hasta E (razones para haber optado por que esta materia entre en la formación inicial)

De nuevo son los profesores de Matemáticas - Ciencias Naturales y los de Idioma Moderno los que se distinguen: una de las razones propuestas para optar por incluir esta materia en la formación inicial decía: *"Porque es un compromiso de la escuela"*. El 70.8 % de los profesores de sociales, y el 57.6 % de los de Lengua, están de acuerdo con esta razón. En cambio, el 57.1 % de los de Matemáticas - Ciencias Naturales, y el 54.5 % de los de Idioma Moderno **no están de acuerdo** con ella. Para éstos sólo hay una razón por la que la educación para la convivencia deba entrar a formar parte de la formación inicial del maestro: *"Porque existe una notable degradación de la convivencia a nivel general"*.

8.8.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre la V8 (área que imparte en 2ª Etapa) y otras variables, desde V14 hasta V46.

De los datos obtenidos al relacionar la V8 con las variables 21 y 30-35 se desprende que los profesores del área de Ciencias Sociales son los más satisfechos con su preparación en educar para la convivencia y, en la práctica

escolar, son los que realizan con mayor asiduidad las actividades que apoyan esa tarea.

Creemos que esto se debe a que la educación para la convivencia estuvo encomendada en la Ley de Educación anterior ¹² al área de Sociales: a partir del curso escolar 76-77, el área social de la Segunda Etapa de la Enseñanza General Básica incluyó unos contenidos específicos "de formación cívico - social".

Esta inclusión no suponía una modificación del plan de estudios de la formación inicial del profesorado, pero la práctica escolar hizo que estos maestros no sólo se adaptasen a los nuevos contenidos sino que supusieron para ellos un reto tal, que desde entonces y hasta la promulgación de la nueva Reforma Educativa, estos nuevos contenidos se fueron haciendo un tema estrella en comunicaciones de experiencias de aula y en investigaciones específicas. Cuando la Resolución de 7 de septiembre de 1994, ya citada, que propone y explicita los temas transversales habla de que "en los últimos años han ido creciendo las iniciativas de centros y de profesores en relación con algunos de estos temas", se está refiriendo, sin duda, a esta época.

De modo que los contenidos del área de Ciencias Sociales se prestan mejor al tratamiento de la educación para la convivencia, al menos así lo percibió la Administración en 1976 y por eso encomendó su enseñanza a los maestros de esta área.

La cuestión está ahora en saber si la educación para la convivencia, lo mismo que cualquiera de los temas transversales - que son una forma de

¹² Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976, por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social de la Segunda Etapa de la Educación General Básica.

enfrentarse a los problemas de convivencia ¹³ - tiene una dificultad especial para ser trabajada en otras áreas, como por ejemplo, la de Matemáticas - Ciencias Naturales: los contenidos de esta área, ¿se prestan, o se prestan igual que los de Ciencias Sociales para trabajar en clase los temas transversales y, en nuestro caso, la convivencia que está en la base de ellos? Nosotros pensamos que, aunque el M.E.C. propone la enseñanza de los temas transversales con la misma urgencia a todas las áreas, los contenidos no se prestan por igual para trabajar esos temas en el aula. De hecho, tampoco el ministerio ofrece unos contenidos ni unos criterios de evaluación similares para todas las áreas en lo que respecta a los temas transversales ¹⁴. Y no porque el maestro en la práctica del aula no los pueda trabajar, puesto que en los contenidos actitudinales siempre podrá fundamentarse para hacerlo, sino porque al no especificar la Administración ningún criterio de evaluación en algunas áreas, en ellas los temas transversales quedan confiados a la buena voluntad del maestro.

Otra cosa es el cómo hacerlo, es decir, cómo educar para la convivencia que, como decimos, está en la base de los temas transversales: se debe educar para convivir en todas las áreas, pero de una forma diversa, porque de distinta manera se acerca cada área a la problemática del hombre y a su convivencia con los demás.

Un segundo tema, seguramente de menor interés, pero que en cierto sentido confirma la sugerencia anterior, es el referente al distinto pensamiento del profesor de Matemáticas - Ciencias Naturales y al de Idioma Moderno, respecto del de Ciencias Sociales y Lengua Española, tal como aparece en los datos de esta

¹³ *Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.* Párrafo primero.

¹⁴ Este asunto está desarrollado en el Capítulo II de este trabajo, párrafo 2.4.1.1.

correlación. Como hemos visto, aquellos valoran más la práctica en el aula - entendida como quehacer del enseñante - para saber si un maestro educa bien a convivir y su criterio para opinar sobre la buena preparación de una generación de maestros es la formación permanente. Los de Sociales y Lengua, por el contrario, no valoran ninguno de esas dos razones: para ellos, la conducta del profesor - no en el aula sino en general, o sea, el maestro como modelo - es decisiva para educar a los niños a convivir, y la experiencia es la formadora de una generación bien preparada para esa tarea.

Nosotros entendemos que, desde la formación inicial, los maestros de las últimas generaciones del Plan 71 estaban predispuestos para tener ese distinto pensamiento: los primeros parecen adoptar el tipo de maestro 'enseñante', con criterios "científicos", positivistas: por eso, a ellos no les llama la atención que educar para la convivencia sea un compromiso de la escuela, sino que existe una notable degradación de esa convivencia (V42). Mientras que los segundos se acercan al modelo del maestro 'educador', con criterios "humanistas", a quienes importa la degradación de la convivencia, pero previamente entienden que educar para convivir es un compromiso de la escuela (V42). Y creemos que la razón está en el distinto "prestigio" social existente entre "Letras" y "Ciencias" que marcaba a cada uno, y/o en la diferente procedencia académica con que cada uno accedía a la Escuela de Magisterio.

Finalmente, el alto porcentaje de los profesores de Idioma Moderno que aprueban la teoría conductista en educar para la convivencia, respecto de los profesores de Lengua Española, lo interpretamos como un reflejo de la didáctica

que utilizan para enseñar el inglés, métodos didácticos que no se utilizan en la enseñanza de la Lengua Española.

¿Qué aportan estas reflexiones a nuestro estudio? En nuestra hipótesis de partida hicimos referencia a la deficiente preparación de los maestros para esta tarea, tanto en la formación inicial como en la formación permanente. Creemos que en esta correlación de la V8 con las demás variables queda confirmado que todos los maestros, cualquiera que sea su área de enseñanza en la Segunda Etapa, tienen conciencia de la importancia del tema, pero su preparación para llevarlo al aula, y aún más, su pensamiento didáctico, no se adecua a lo que requiere este tema que está debajo de todos los transversales y eso a causa de la formación inicial. Ahora mismo, en los nuevos planes de estudio, en la formación inicial del maestro, la didáctica de la educación para la convivencia es una materia optativa de tan sólo tres créditos para todas las especialidades, lo que supone que este tema que, como decimos, arrastra detrás a todos los transversales, queda, una vez más, confiado a la formación permanente que busquen los maestros o que programen los centros.

8.9.- Relación de dependencia / independencia entre la V9 (años de docencia del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46. (CROS1-9). ¡Error! Marcador no definido.

A priori, parece posible que los años de docencia tengan una fuerte relación con todos aquellos rasgos de la educación para la convivencia que estamos buscando en este estudio: modelo educativo, implicación, atracción y preparación para la tarea, actividades que se realizan en el aula, y perspectivas de cara a la formación inicial de las futuras generaciones. Es posible que tengan que ver sobre

todo cuando ya hemos visto en anteriores correlaciones que la experiencia es uno de los criterios de preparación personal más valorados por los profesores en activo.

En esta correlación buscamos la dependencia o, en su caso, independencia de esas variables. Solamente presentamos aquellos cruces de variables que aportaron datos significativos o que, a nuestro entender, eran valiosos como indicadores de tendencias. El resto de los datos consta en el Anexo disponible para consultas ¹⁵.

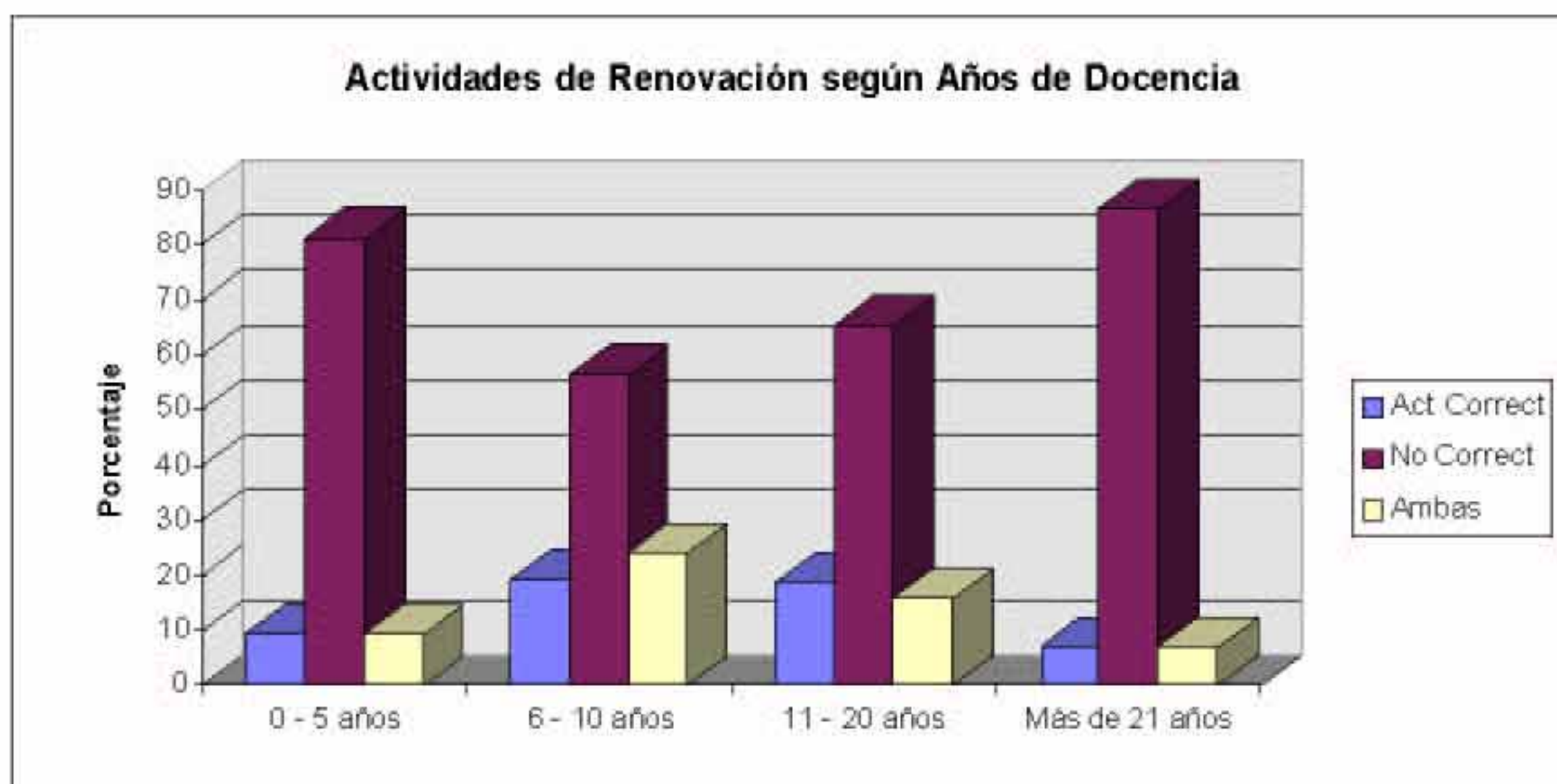
V9 - V14 : ¿está su centro en línea de renovación pedagógica?

Los cuatro rangos en que dividimos los años de docencia (de 0 a 5, de 6 a 10, de 11 a 20, de 21 y más) afirman que su centro está en línea de renovación pedagógica. El mayor porcentaje está en el cuarto rango (21 años y más de docencia), de los que el 68.4 % aseguran que en su centro se vive ese estilo.

V9 - V15 : actividades que sitúan al centro en esa línea.

Ahora, sin embargo, son los incluidos en ese rango de 21 años de docencia y más los que menos aportan actividades correctas.

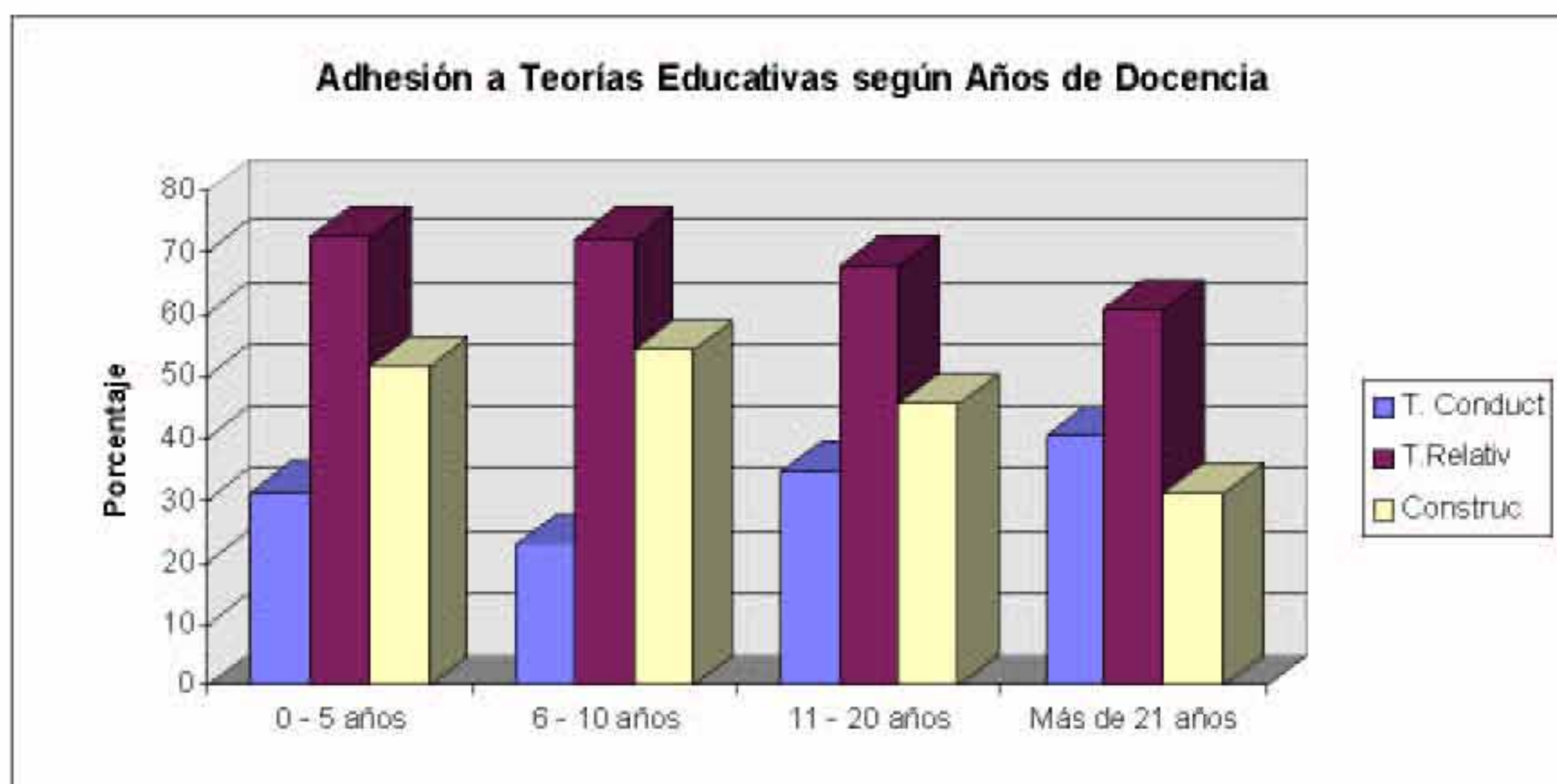
¹⁵ ANEXO. CROS1-9



En cambio, el grupo de los de 11 a 20 años de docencia son los que describen el mayor número de actividades correctas. O sea, que es la edad intermedia, de 35 a 45 años aproximadamente, los que aparecen por lo menos más informados de las nuevas corrientes pedagógicas.

V9 - V16 desde A hasta H : teorías educativas sobre la convivencia.

En el gráfico señalamos solamente las tres teorías que presentaron datos de interés al ser señaladas como modelo teórico de lo que los encuestados entienden por educar para la convivencia:



Aunque la mayoría en todos los rangos rechaza el conductismo, son los de 21 años y más de docencia los que en mayor proporción lo aceptan: el 40.3 %.

El relativismo sigue una línea descendente en su aceptación por los maestros según aumentan los años de docencia, desde el 72.4 % que lo aprueban en el rango de 0 a 5 años, hasta el 60.7 % que lo hacen de los de 21 años y más.

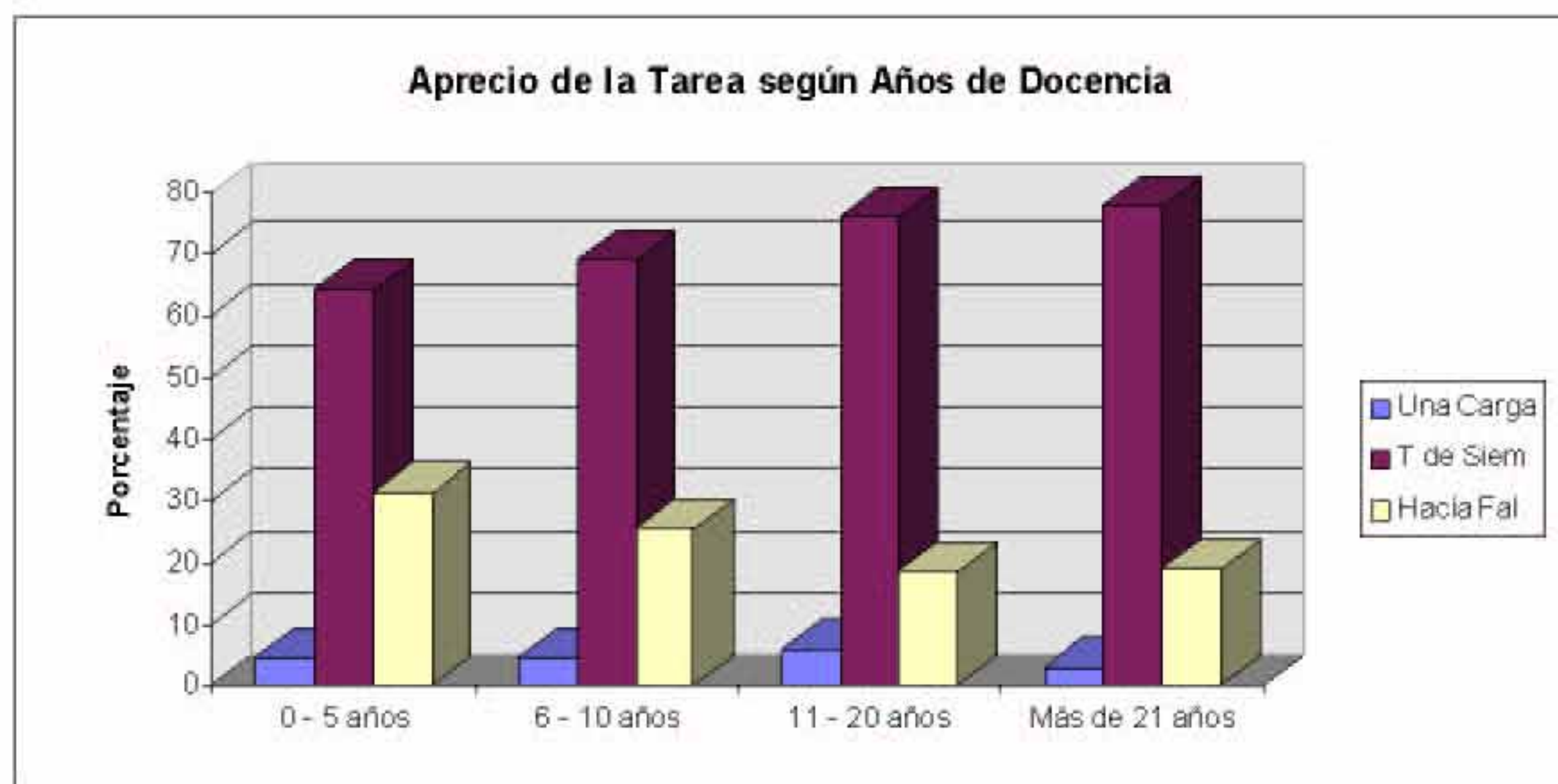
El constructivismo, en cambio, sigue la orientación contraria: mirando los datos de la relación entre las dos variables desde la entrada de los rangos, es aceptado por los dos primeros (por el 51.5 % de los de 0 a 5 años, y por el 54.0 % de los de 6 a 10 años), y es menos señalado en los rangos tercero (el 45.3 %) y cuarto (el 31.1 %). Pero si los datos de esta relación los observamos desde la entrada de los que aprueban la teoría constructivista, - en la tercera fila de cada casilla ¹⁶- resulta que el 36.2 % de ellos - que es el porcentaje mayor - , pertenece al rango de los que tienen de 11 a 20 años de docencia, seguidos por el 28.5 % de

¹⁶ Ibidem, pág. 7.

los que aprueban esta teoría y se sitúan en el rango de 6 a 10 años. Los demás descienden en más de diez puntos.

V9 - V19 : aprecio general por la tarea.

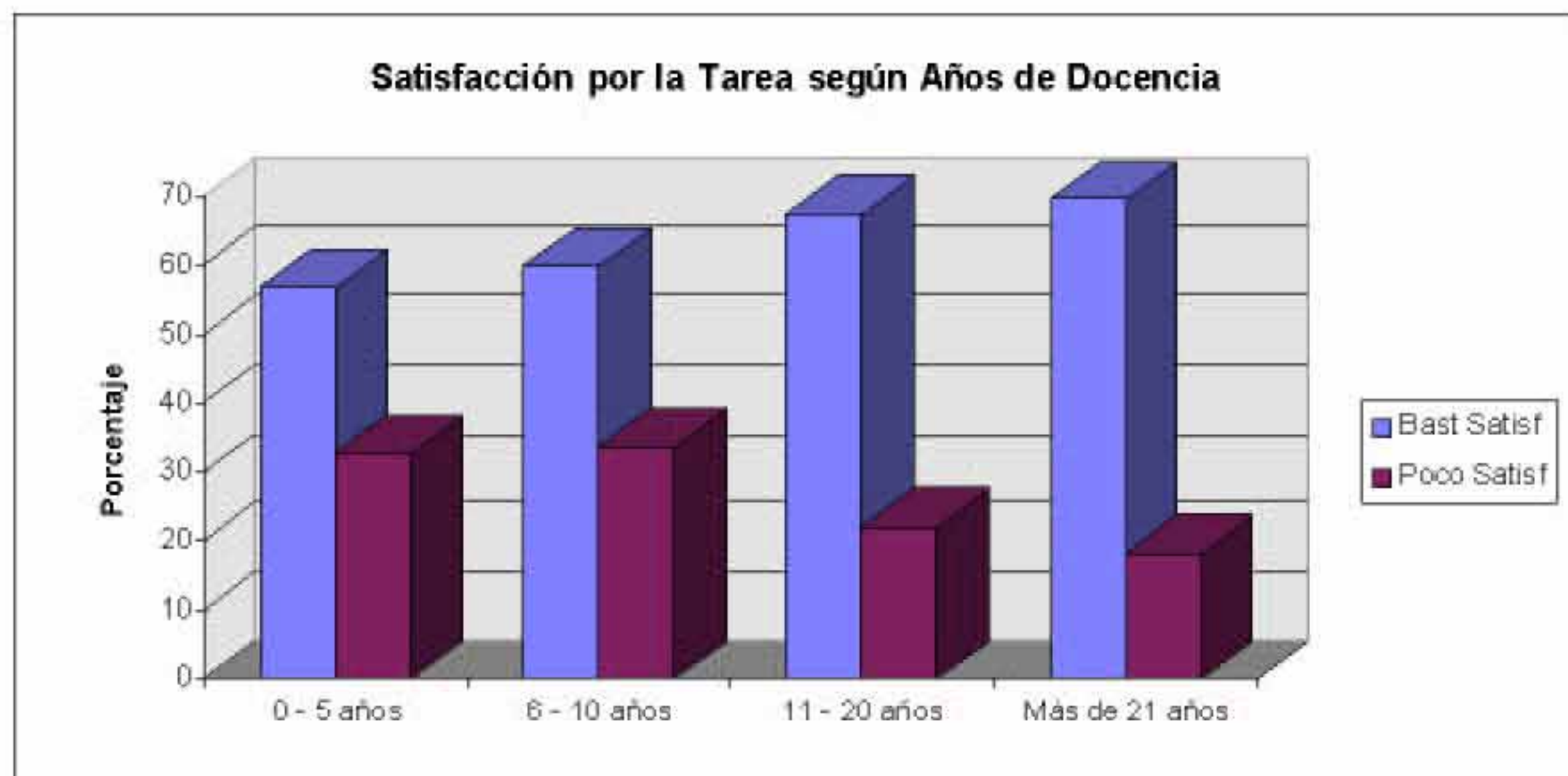
Todos los grupos sienten un aprecio general por esta tarea: es la *'Tarea de siempre'* para los maestros en la escuela. En el gráfico despreciamos la opción *'Es una Moda'* porque sus datos resultaron irrelevantes, pero dejamos *'Es una carga'* y *'es una tarea que Hacia falta'*, para poder comparar los porcentajes.



Los porcentajes aumentan con los rangos: desde el 64.1 % del primero (los de 0 a 5 años) hasta el 77.7 % del cuarto (más de 21).

V9 - V21 : grado de satisfacción por la preparación personal para la tarea.

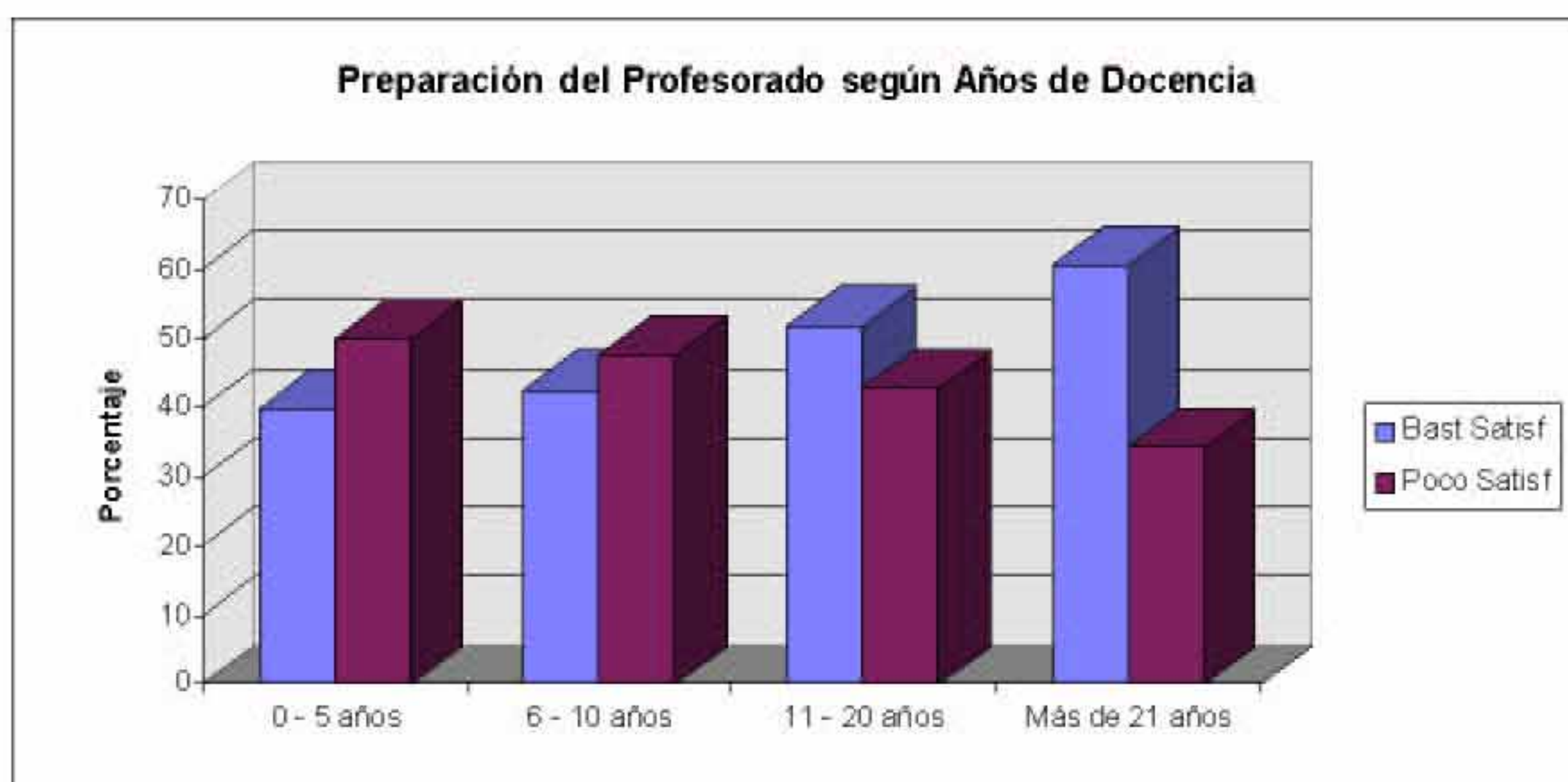
Los sujetos concentraron sus respuestas en los valores *'Bastante - Poco'* satisfechos, apartándose del *Muy* y del *Nada*:



Resulta interesante comprobar cómo los porcentajes del valor *'Bastante satisfecho'* aumenta con los años de docencia, mientras que ocurre exactamente lo contrario con *'Poco Satisfecho'*.

V9 - V24 y 25 : opinión acerca de la preparación del profesor en activo.
Razones.

Descartando las opiniones extremas ('muy preparado' - 'nada preparado'), las otras dos opiniones siguen una dirección esperada:



Por rangos de años de docencia va subiendo el porcentaje en la consideración de que el profesor en activo está *'Bastante preparado'* desde el primero hasta el cuarto rango. En cambio, la opinión de que el profesor en activo está *'Poco preparado'* va disminuyendo desde el primero al cuarto rango de años de docencia.

La dirección de los porcentajes es tan regular en ambos casos que puede interpretarse como una positiva valoración de **la experiencia personal** por parte de los maestros en activo, criterio que los más jóvenes no perciben como adecuado. De hecho, cuando se observan las razones de la opinión, los porcentajes más altos se sitúan en dos criterios: la conducta del profesor y la conducta del niño, y ambas razones están en el rango tercero.

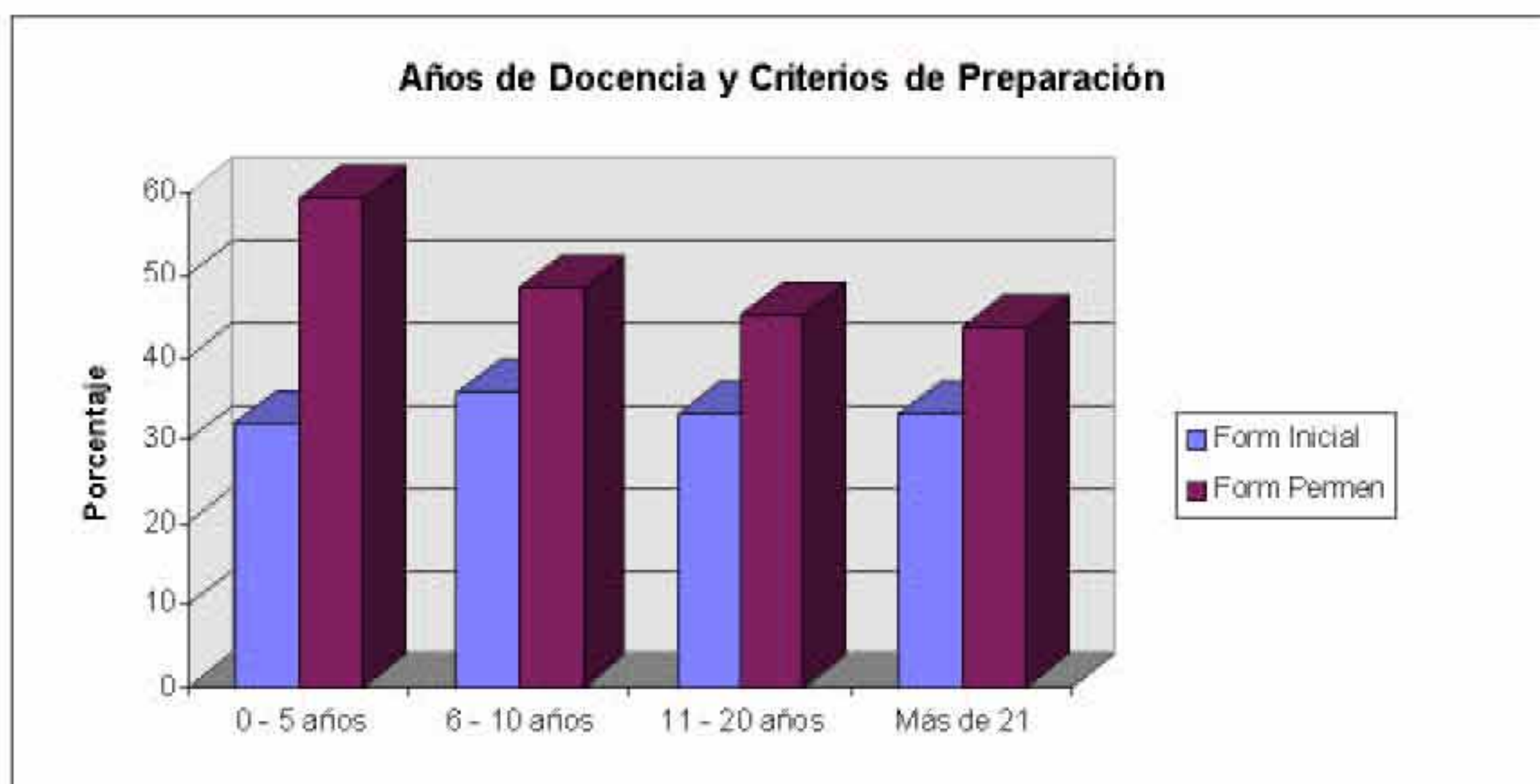
V9 - 26 y 27 : opinión acerca de la preparación de las nuevas generaciones para esta tarea. Razones

Solamente encontramos un dato de interés en la relación de la V9 con la V26: el porcentaje más alto de los que afirman que las nuevas generaciones están *'poco preparadas'* se sitúa en el rango tercero (de 11 a 20 años de docencia).

Cuando miramos la razón que este grupo tiene para opinar así (V27), descubrimos que el porcentaje mayor de los que utilizan 'el desinterés por la tarea' como criterio de su opinión, está en este grupo (51.9 %). Es decir, los maestros que tienen de 11 a 20 años de docencia piensan que los jóvenes están poco preparados para educar para la convivencia, y lo demuestran en el poco interés que ponen en ello.

V9 - V29 de A hasta F : razones para opinar sobre la generación mejor preparada.

Los datos de esta correlación siguen la misma tónica que los que resultaron al relacionar la edad (V2) con la misma variable. Ahora sólo insistimos en dos de las opciones elegidas: V29D y V29E, o sea, la formación inicial o la formación permanente, respectivamente, como criterios para elegir a la generación mejor preparada.

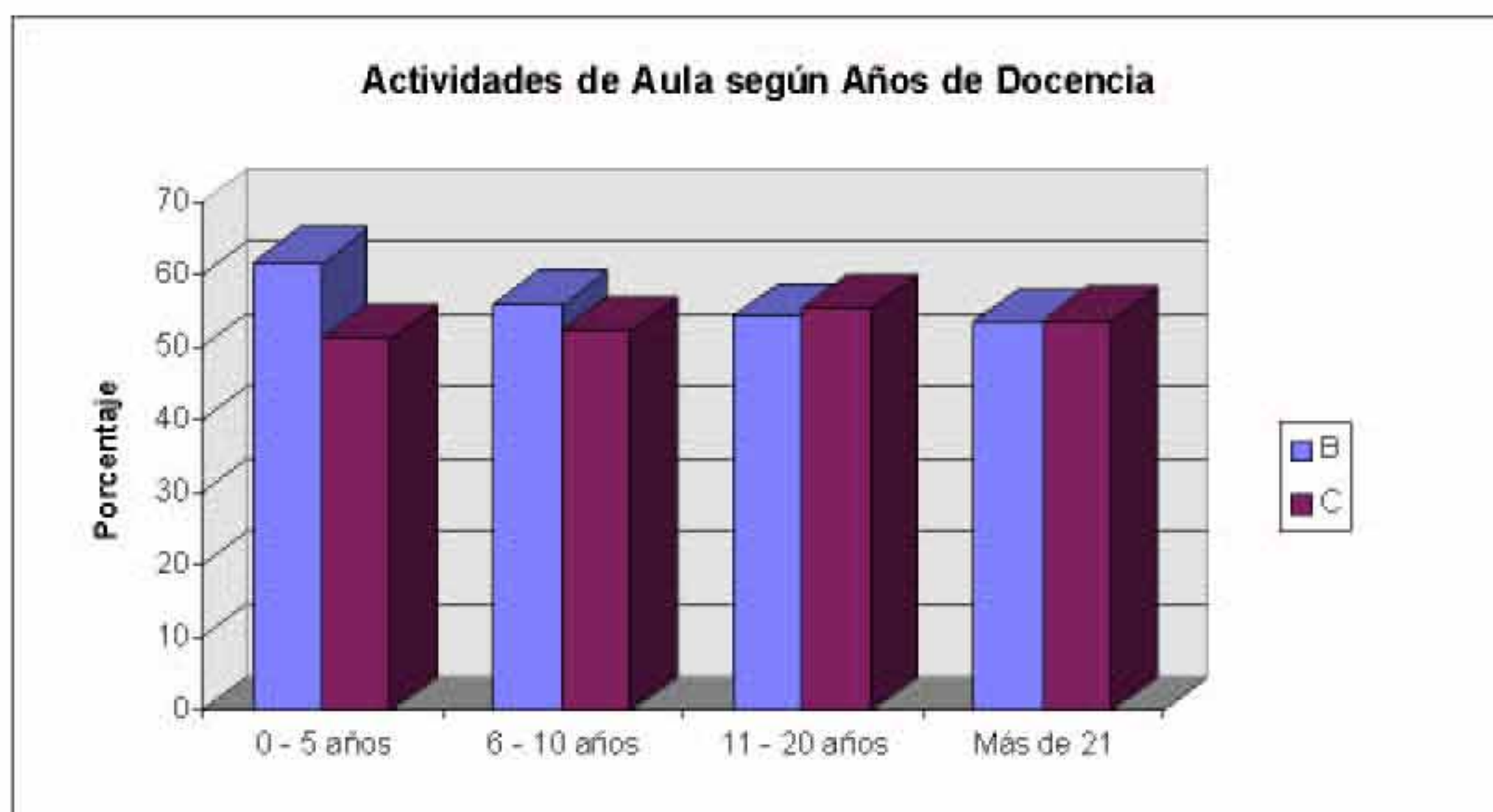


Pues bien, no resultan significativos los porcentajes obtenidos con la formación inicial (V29D). Ningún rango de años de docencia cree que la formación inicial defina actualmente a una generación como bien preparada; es decir, los maestros encuestados, en su mayoría, no creen que la formación inicial esté preparando a los maestros para educar en la tarea que nos ocupa.

En cuanto a la formación permanente (V29E) sólo es considerada como criterio por el 59.2 % del primer rango, lo cual no deja de ser una sorpresa, porque los otros tres rangos no aprueban a la formación permanente como criterio para determinar que una generación de maestros esté bien preparada para esta labor.

V9 - V30 a V35 : actividades que educan convivencia en el aula.

Divididos los encuestados por rangos de años de docencia, resulta que de las cinco actividades propuestas sólo dos de ellas son utilizadas con una frecuencia significativa: B, 'Evaluar la participación en trabajos de grupo' (V31) y C, 'Usar el diálogo para resolver los problemas que se suscitan en el aula' (V32). Ambas actividades las utilizan '**SIEMPRE**', aproximadamente el 50 % en los cuatro rangos.



8.9.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre V9 (años de docencia del encuestado) y otras variables, desde V14 hasta V46.

Los maestros que tienen de 11 a 20 años de docencia - rango que coincide prácticamente con los que señalamos como edad intermedia -, son los que aportan un mayor número de actividades correctas en línea de renovación pedagógica. Un dato que se afirma al comprobar que el mayor porcentaje de los que aprueban el constructivismo se sitúa en este rango (de 11 a 20 años). También están en este rango el mayor porcentaje de los que se sienten implicados en la tarea de educar para la convivencia (V17), de los que sienten más atraídos (V20), de los que más aseguran que eso lo ha hecho siempre la escuela (V19), y de los que señalan que esa tarea, en su centro, la realizan todos los profesores (V18).

Son ellos los más críticos con los jóvenes a causa del escaso interés que muestran en realizar la tarea que nos ocupa. Pero sorprende que el 50 % de los que piensan que en la cuestión de educar para convivir no se puede hacer más

(V39) esté situado en este rango de años de docencia. Como si precisamente ellos no vieran claro el futuro de esta tarea educativa, lo que nos parece confirmarse en la relación de este rango con la V40 ("Veo con optimismo el futuro: la comunidad educativa está dando pasos en esta dirección"), porque ellos suponen el 45.2 % de los que dicen estar 'algo en desacuerdo' con esta proposición, el 42.9 % de los que está, 'bastante en desacuerdo', y el 38.7 % de los que están 'en total desacuerdo' (a ellos habría que unirles el 36.8 % de los que no saben). Es decir, un alto porcentaje de los maestros que no ven un futuro optimista en la educación para la convivencia en la escuela pertenece al grupo de maestros que llevan de 11 a 20 años de docencia. Sin embargo, son ellos los que conocen mejor que esta materia está suficientemente legislada (V9 con V36) y se agarran a la legislación para pedir que haya una formación inicial que capacite al maestro para esta tarea (V9 con V42B).

La mayoría del profesorado encuestado, diferenciado por rangos de años de docencia, y en todos los rangos valoran negativamente la formación inicial para educar en la convivencia, como si no existiera. Ocurre lo mismo con la formación permanente: solamente los que tienen de uno a cinco años de docencia piensan que existe una formación permanente que les prepara para educar en la convivencia; les prepara a ellos, puesto que se votan a sí mismos como la generación mejor preparada. Los demás, en ninguno de los tres rangos siguientes, los porcentajes de apoyo a la formación permanente llegan al 50 %, es decir, que tampoco conocen una formación permanente que les forme en esta tarea.

Solamente dos actividades de las presentadas como educadoras de la convivencia son utilizadas por la mitad - no mucho más - de los encuestados: evaluar la participación de trabajos en grupo y usar el diálogo para resolver problemas de clase. Ninguna otra actividad alcanza unos porcentajes de ejecución

significativos en ninguno de los cuatro rangos. Esta correlación matiza los resultados optimistas que obteníamos en el programa "tablas de frecuencias". Entonces acumulábamos los porcentajes de las diferentes posibilidades de frecuencia (siempre - con frecuencia - a veces - nunca) y el resultado, en todos los casos, salía positivo: los maestros, en general, realizaban estas actividades u otras parecidas, diríamos que de forma más o menos habitual. Ahora, divididos los maestros en cuatro grupos según sus años de docencia, aparece que sólo ejecutan con la frecuencia 'siempre' dos de las actividades propuestas. La frecuencia de las demás actividades se dispersa en porcentajes mínimos nada significativos, es decir, que esas actividades se realizan alguna vez o las realizan solamente algunos. Lo que confirma nuestra hipótesis acerca de la escasa preparación del profesorado sobre la didáctica de aquellos elementos educativos que promueven la convivencia.

8.10.- Relación de dependencia / independencia entre la V10 (localización el centro escolar) y otras variables, desde V14 hasta V46. (CROS1-10). ¡Error! Marcador no definido.

Al cruzar estas variables queremos saber si la localización del centro escolar - que en nuestras islas fijamos en tres posibilidades: casco de ciudad, periferia de ciudad y pueblo - influye en los resultados de otras variables como la

implicación del mismo centro o de los profesores en la tarea de educar para la convivencia.

Tal vez sea éste el momento de hacer la siguiente anotación: revisamos detenidamente los datos de la correlación entre la V11 (zona del centro educativo, urbana o rural) con el resto de las variables, y no encontramos diferencia significativa alguna respecto de los datos aquí aportados. Por lo cual no dedicaremos ningún epigrafe específico para la correlación entre las variables mencionadas. Sirvan, pues, los comentarios a la presente correlación como válidos para la que divide a los centros en urbanos y rurales.

V10 - V14 y 15 : ¿está el centro en línea de renovación pedagógica? - Actividades que lo prueben.

Hemos situado juntas las variables 10 y 11 por la relación que en este caso presentan: son los profesores de centros situados en pueblos los más desconfiados de que su centro esté en línea de renovación pedagógica, pues lo dice el 46.8 %, casi la mitad. Por otra parte, el 81.1 % de los profesores que trabajan en centros situados en el casco de ciudad describen actividades 'no correctas'.

V10 - V17 : Implicación en la tarea.

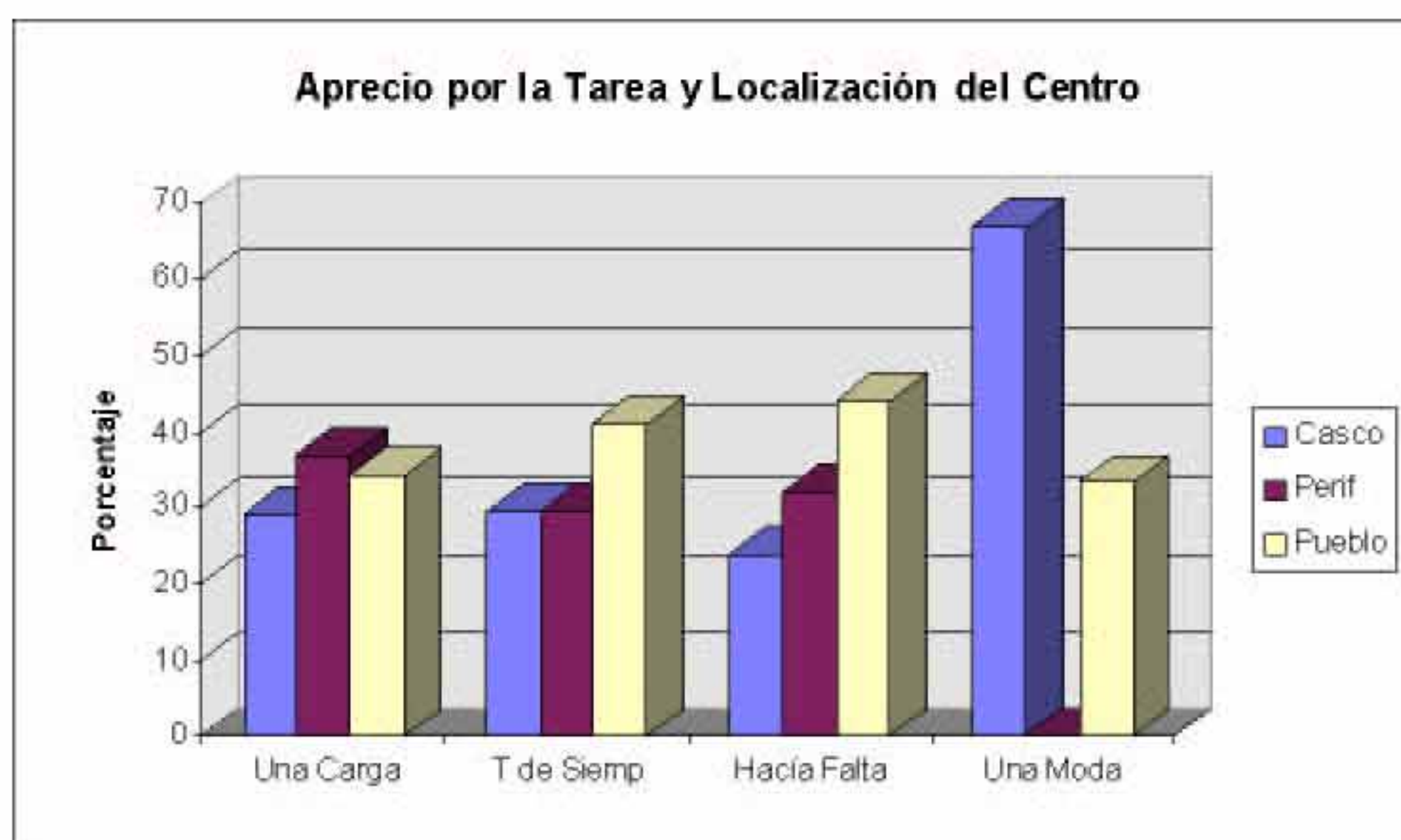
Los más altos porcentajes de profesores que se sienten implicados en la tarea de educar para la convivencia trabajan en centros situados en pueblos: el 39.7 % de los que dicen estar 'muy' implicados y lo razonan (también el 45 % de los que están muy implicados pero no razonan su respuesta); y el 41. % de los que

están 'bastante' implicados razonando su respuesta (más el 39.3 % que no la razonan).

Mientras que el 30 % de los que se sienten 'muy' implicados y razonan su respuesta (más el 34 % que no la razonan), y el 27.8 % de los que dicen estar 'bastante' implicados razonando su respuesta (más el 24.8 % que no la razonan), trabajan en centros del casco de ciudad.

V10 - V19 : aprecio general por la tarea.

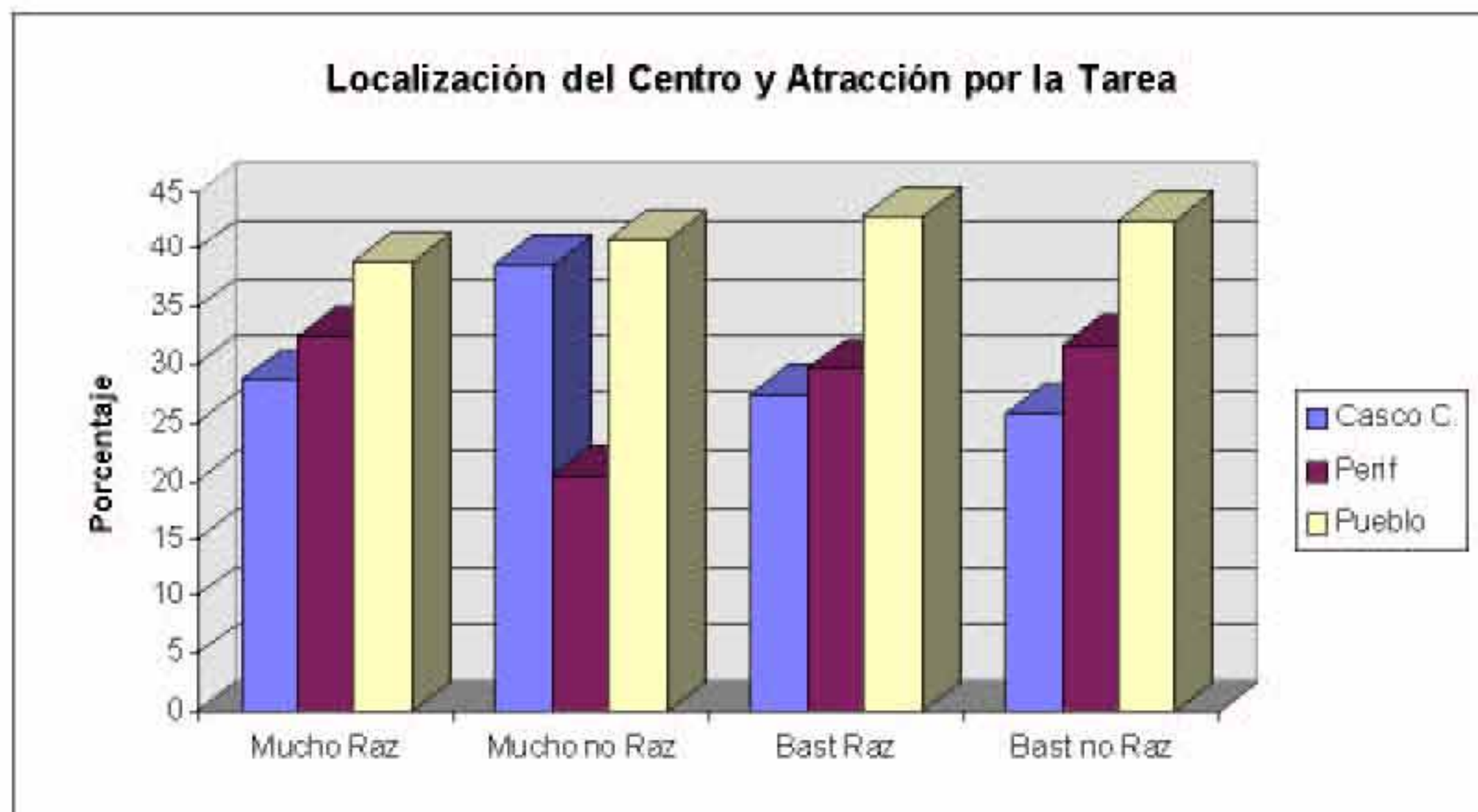
Aquí vuelven a distinguirse los profesores que trabajan en centros situados en pueblos. De los que dicen que educar para la convivencia es una tarea que hace falta, el 44 % corresponde a los que trabajan en centros de pueblos, mientras que el 23.9 % trabajan en centros de casco de ciudad.



V18 - V20 : atracción personal por la tarea.

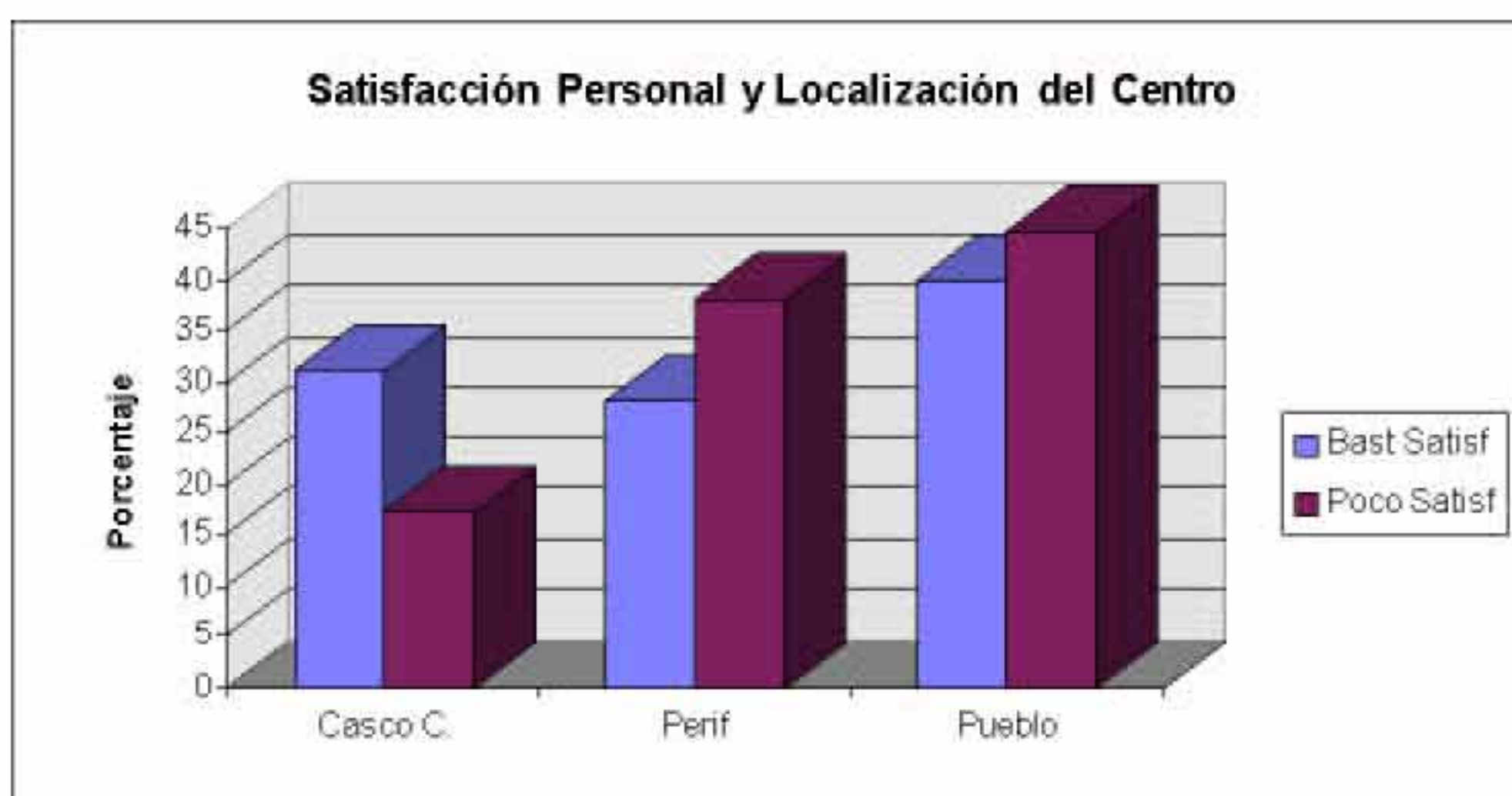
Los porcentajes significativos se dan al cruzar los rangos 'mucho' y 'bastante' (razonado o no) con las tres localizaciones del centro (caso de ciudad,

periferia de ciudad y pueblo). De ellos se desprende, una vez más, que los profesores que más atraídos se sienten por esta tarea son los que trabajan en centros de pueblo:



V10 - V21 : preparación personal para la tarea

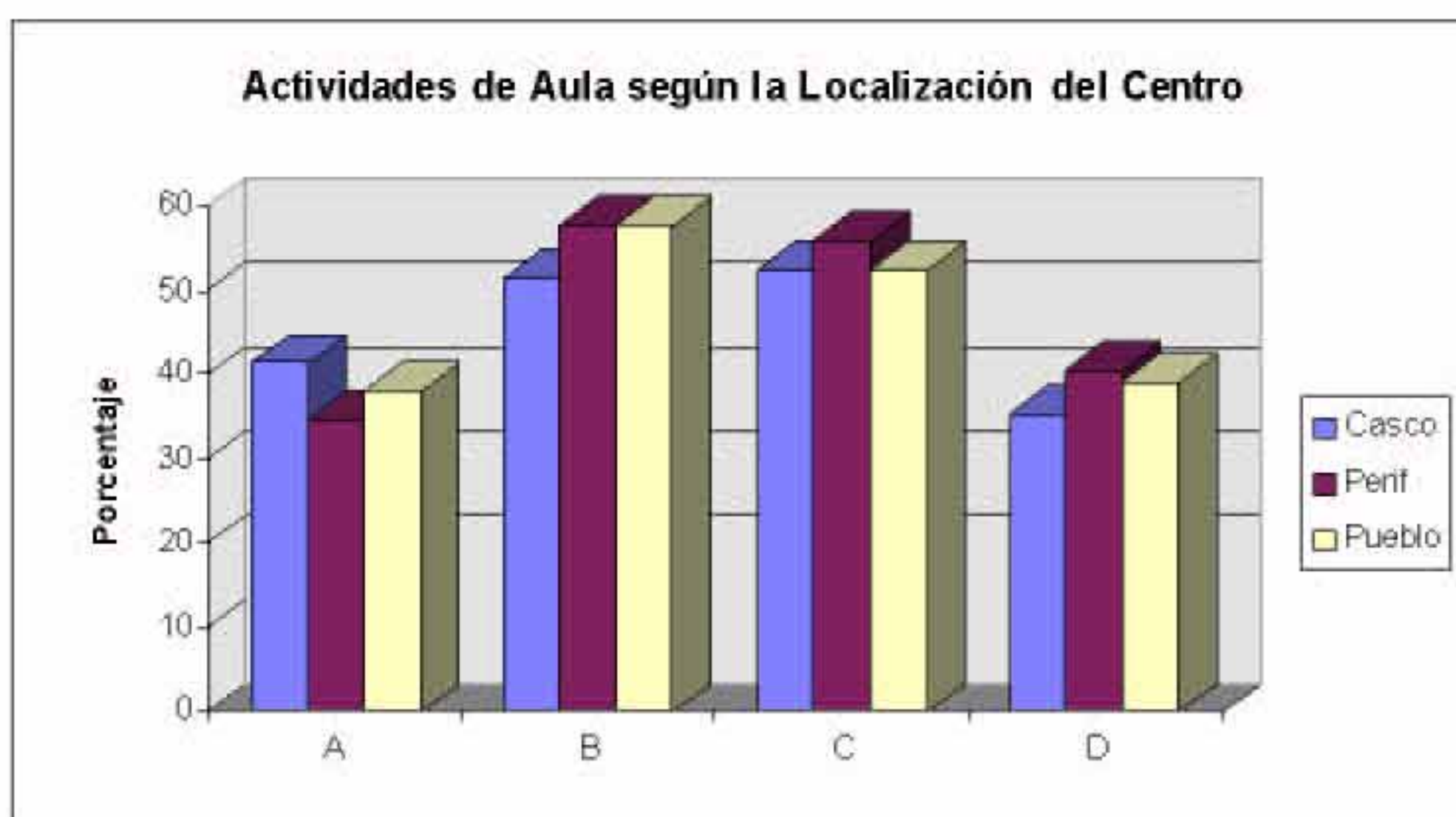
Aquí también merece la pena representar los dos grupos de valores más significativos: los de los que responden que su preparación para la tarea es 'bastante satisfactoria', razonando la respuesta, y los que responden que es 'poco satisfactoria' también razonando su apreciación.



Observamos que los que trabajan en colegios de pueblos se dividen, casi por la mitad, entre los que sienten que su preparación es bastante satisfactoria y los que dicen que es poco satisfactoria. Los que trabajan en centros de ciudad son los que más satisfechos se sienten de su preparación y abren más hueco entre los dos rangos más significativos del conjunto de las respuestas. Mientras que los que los que menos satisfechos se sienten de su preparación son los que trabajan en colegios situados en la periferia de las ciudades, pensamos que porque allí la tarea se hace más difícil.

V10 - V30 a V35 : realización de actividades que apoyan la educación para la convivencia.

En el gráfico hemos señalado como actividad A, *'Evaluar la ayuda que los niños se prestan entre sí'*; la actividad B sería *'Evaluar la participación en los trabajos de grupo'*; como actividad C está *'Usar el diálogo para resolver los problemas que se producen en el aula'*; y como actividad D, *'Susitar debates desde situaciones reales'*. Estas fueron las actividades que concentraron más respuestas en el valor **'SIEMPRE'**.



No hemos observado en ninguna otra correlación, como lo hemos visto en ésta, la diferencia que marcan los propios encuestados entre las actividades que se les propuso. Hacen dos grupos muy definidos: por una parte, las dos actividades marcadas como B y C, en las que más del 50 % de los maestros de los tres grupos de centros (en algún grupo llega prácticamente al 58 %) dicen realizarlas 'siempre'. En otra parte sitúan el resto de las actividades entre las que no se encuentran datos relevantes, lo que interpretamos que su puesta en práctica en el aula es esporádica.

8.10.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre V10 (localización del centro escolar) y otras variables, desde V14 hasta V46.

Los profesores que trabajan en centros situados en pueblos parecen ser más sensibles a esta tarea de educar para convivir: se sienten atraídos por ella, creen que hace falta y se la toman en serio (aunque a la hora de apreciar la degradación de la convivencia en la V42C, son los del casco de las ciudades los que más lo acusan). Tal vez por eso, desconfían de que esa labor se esté realizando adecuadamente. Son ellos, también, los que más valoran la conducta del profesor

y la práctica en el aula como criterios que definen al maestro que educa con eficacia para la convivencia.

Uno de los hallazgos de esta correlación es el que se refiere a las actividades a realizar en el aula para educar en la convivencia. Solamente dos - evaluar la participación en trabajos de grupo y usar el diálogo para resolver problemas del aula - son realizadas, de una manera habitual, por una mayoría de maestros, dondequiera que estén situados sus centros educativos. Las restantes actividades pasan inadvertidas en los correspondientes cuadros de datos, como puede observarse en el anexo¹⁷. Entendemos que esta situación confirma, una vez más, nuestra hipótesis, puesto que sabemos que los recursos forman parte de una formación inicial y permanente que, por lo que se deduce de los datos, los encuestados no han tenido con referencia a esta materia.

8.11.- Relación de dependencia / independencia entre la V13 (tipo de centro educativo) y otras variables, desde V14 hasta V46. (CROS1-13). ¡Error! Marcador no definido.

En el cuestionario nosotros dimos a la variable 13 tres valores: centros públicos, centros privados concertados y centros privados no concertados. De los profesores en activo que cumplimentaron dicho cuestionario, 742 (87.3 %) trabajaban en centros públicos, 105 (12.4 %) lo hacían en centros privados concertados, y sólo 3 (0.4 %) estaban en colegios privados no concertados. No contestaron a esta pregunta los 217 Maestros - Alumnos que si cumplimentaron el resto del cuestionario.

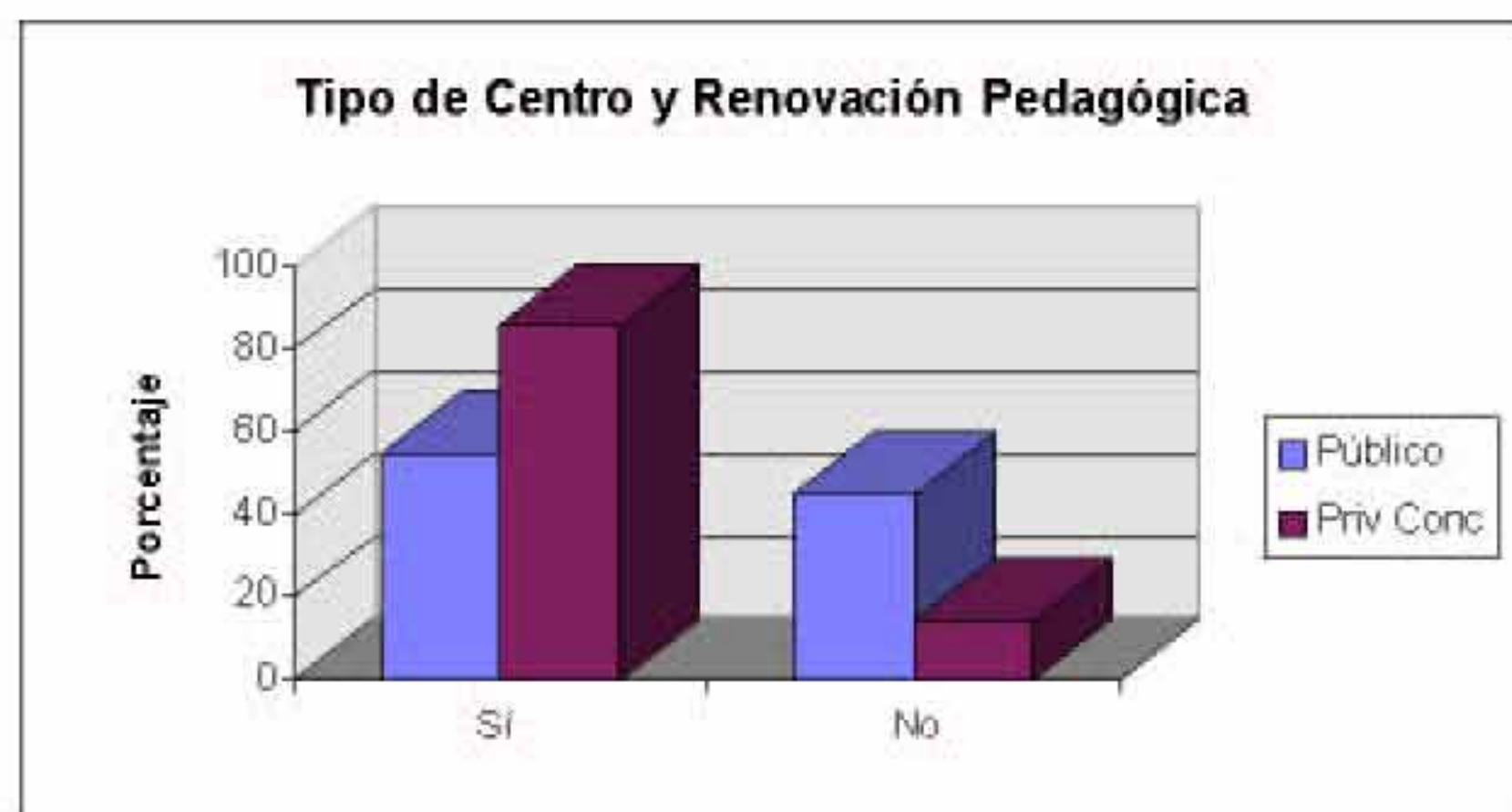
¹⁷ ANEXO. CROS1-10.LIS, págs. 38-42.

Pedimos al programa estadístico que pusiera en relación los datos de los tres grupos de centros con el resto de las variables mencionadas, pero al revisar los resultados comprobamos que solamente podemos hacer observaciones fiables del cruce entre esas variables y los datos de los centros públicos y privados concertados, pues los de los privados no concertados no son significativos. Es lo que haremos en este apartado con una precisión: como no vamos a referirnos más que a un sólo tipo de centro privado, el concertado, en adelante hablaremos de dos tipos de colegios, los públicos y los concertados. El resto de los datos, incluidos los de los Centros Privados no concertados pueden consultarse en el Anexo¹⁸.

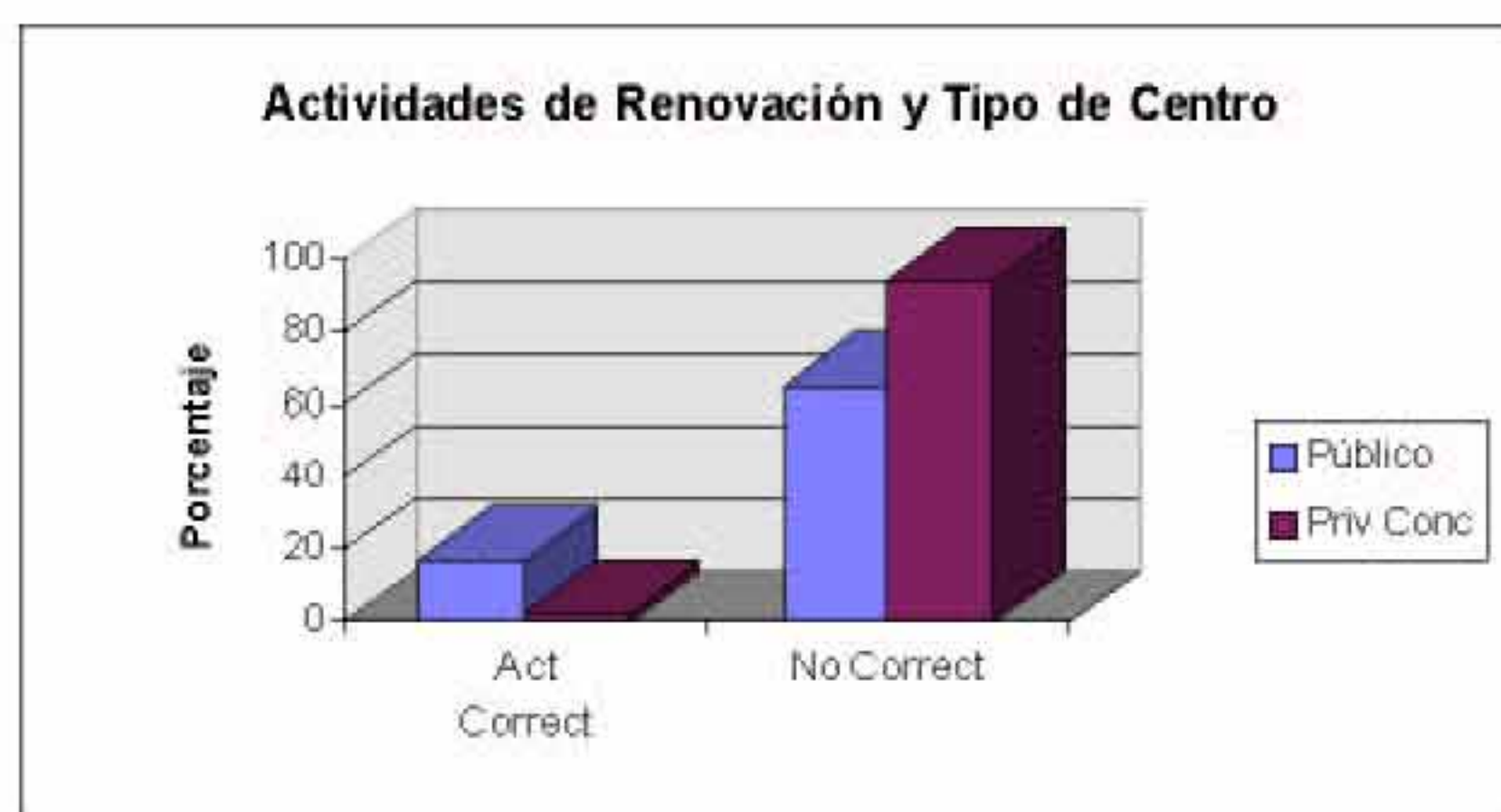
V13 - V14 y 15 : centro en línea de renovación pedagógica, y actividades que confirmen tal posicionamiento.

Los profesores que trabajan en colegios públicos se dividen al cincuenta por ciento entre los que afirman que su centro está en dicha línea (55.0 %) y los que dicen que no lo está (45.0 %). En cambio, de los que enseñan en colegios concertados, el 85.9 % dicen que su centro está en línea de renovación pedagógica, y sólo el 14.1 % niega que lo está.

¹⁸ ANEXO. CROS1-13.LIS



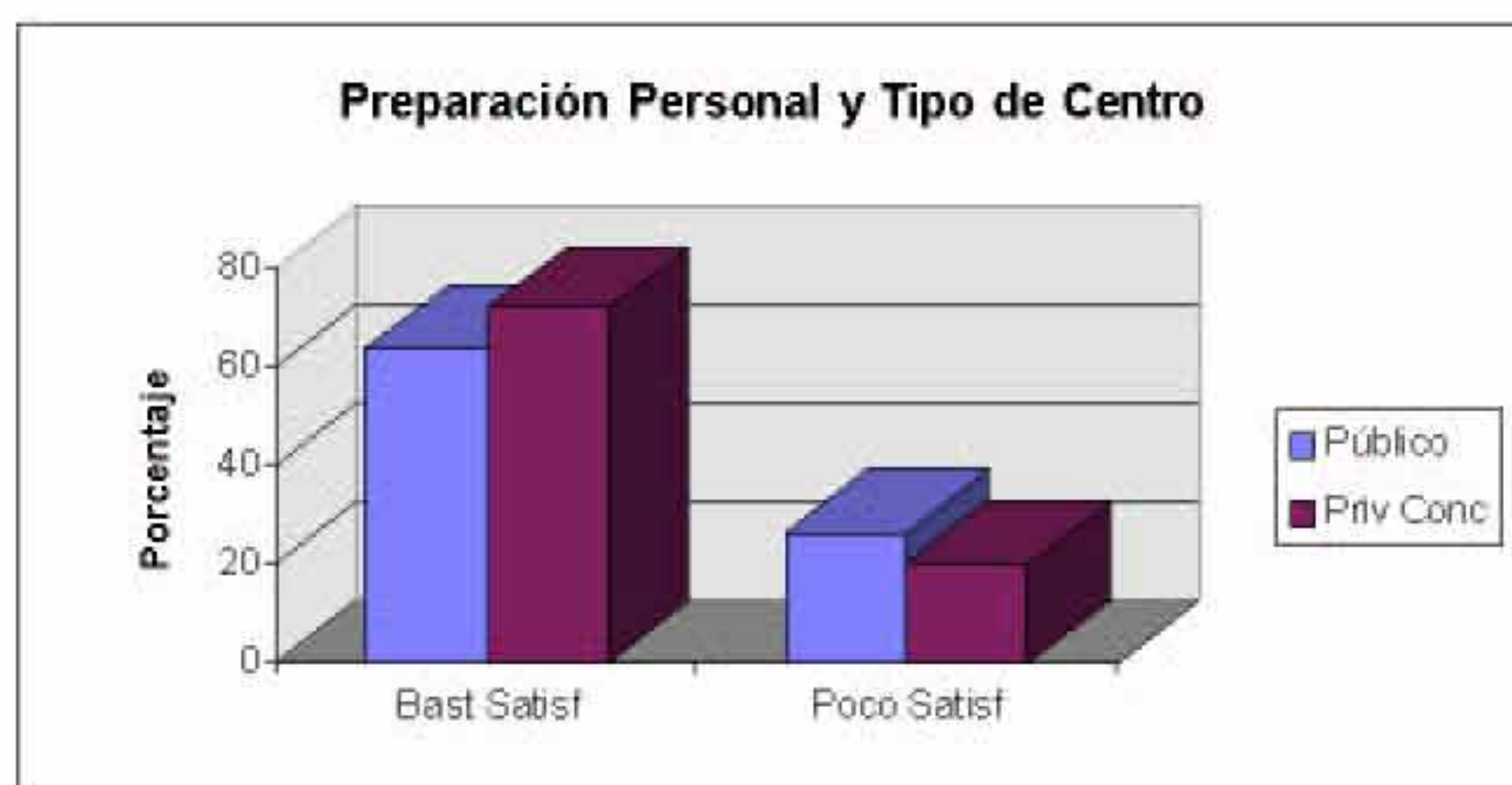
Pero a la hora de describir actividades que sitúen a su centro en dicha línea, el 17.2 % de los profesores de los públicos aportan actividades correctas, mientras que de los concertados sólo lo hacen el 2.9 %.



Dicho de otro modo, el 65.6 % de los maestros de los colegios públicos describen actividades no correctas y el 17.2 % mezclan actividades correctas y no correctas. Por su parte, el 94.3 % de los maestros de los colegios concertados describen actividades no correctas, y el 2.9 % anotan correctas y no correctas juntas.

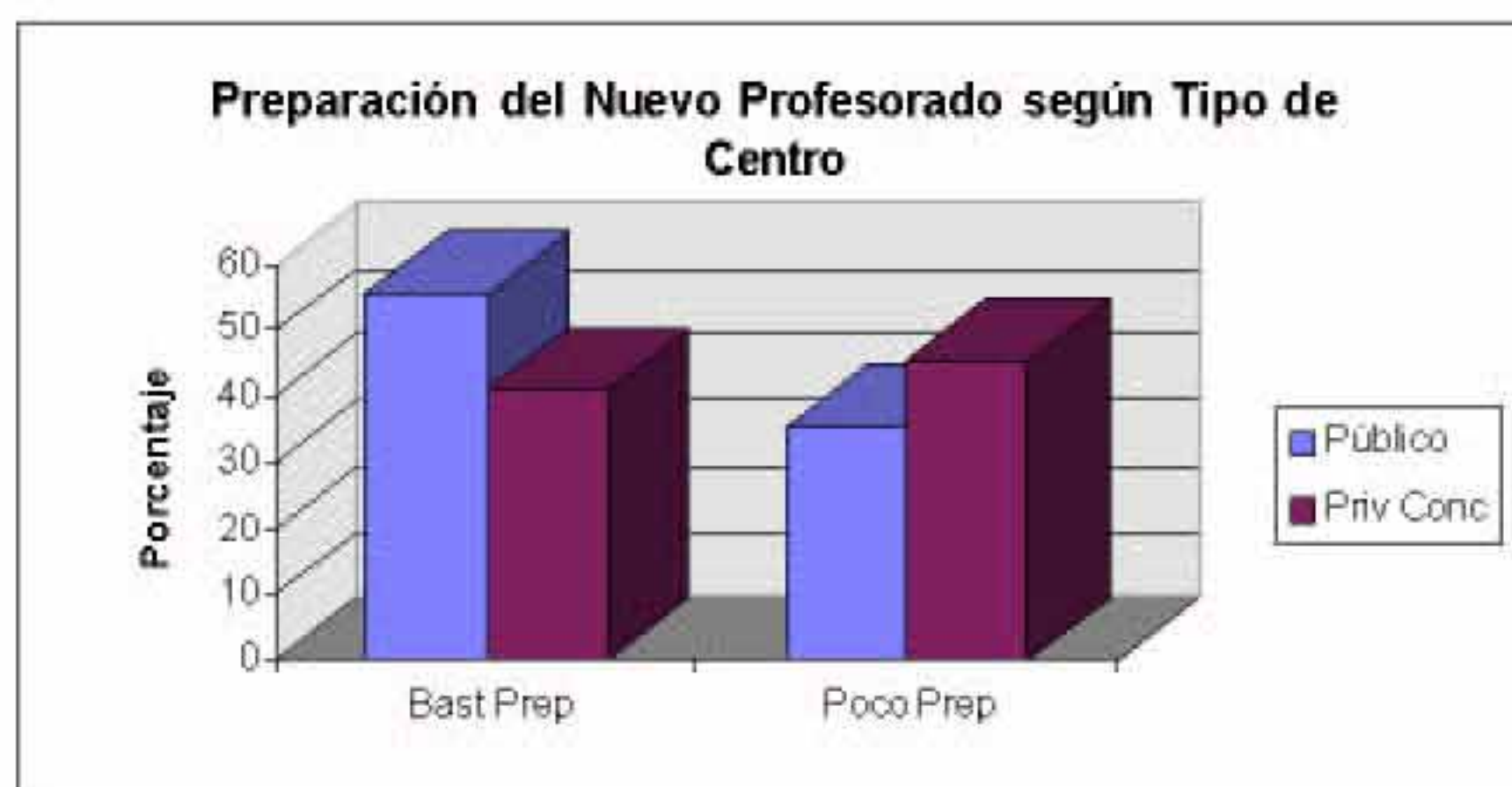
V13 - 21 : preparación personal para la tarea.

Un porcentaje mayor de los maestros de los colegios concertados que de los que trabajan en centros públicos, se sienten satisfechos de su preparación personal para llevar a cabo esta tarea. Ambos se alejan del *'Mucho -Nada'*, y concentran sus respuestas en *'Bastante - Poco satisfactoria'*.



V13 - V 26 y 27 : preparación de las nuevas generaciones y razones de su opinión.

En este caso sucede al contrario que en la relación anterior: un 55.6 % de los maestros que trabajan en centros públicos opinan que las nuevas generaciones están bastante preparadas y, según el 32.2 % (porcentaje más alto de este grupo de maestros), dicen que la razón de su opinión está en la formación inicial.

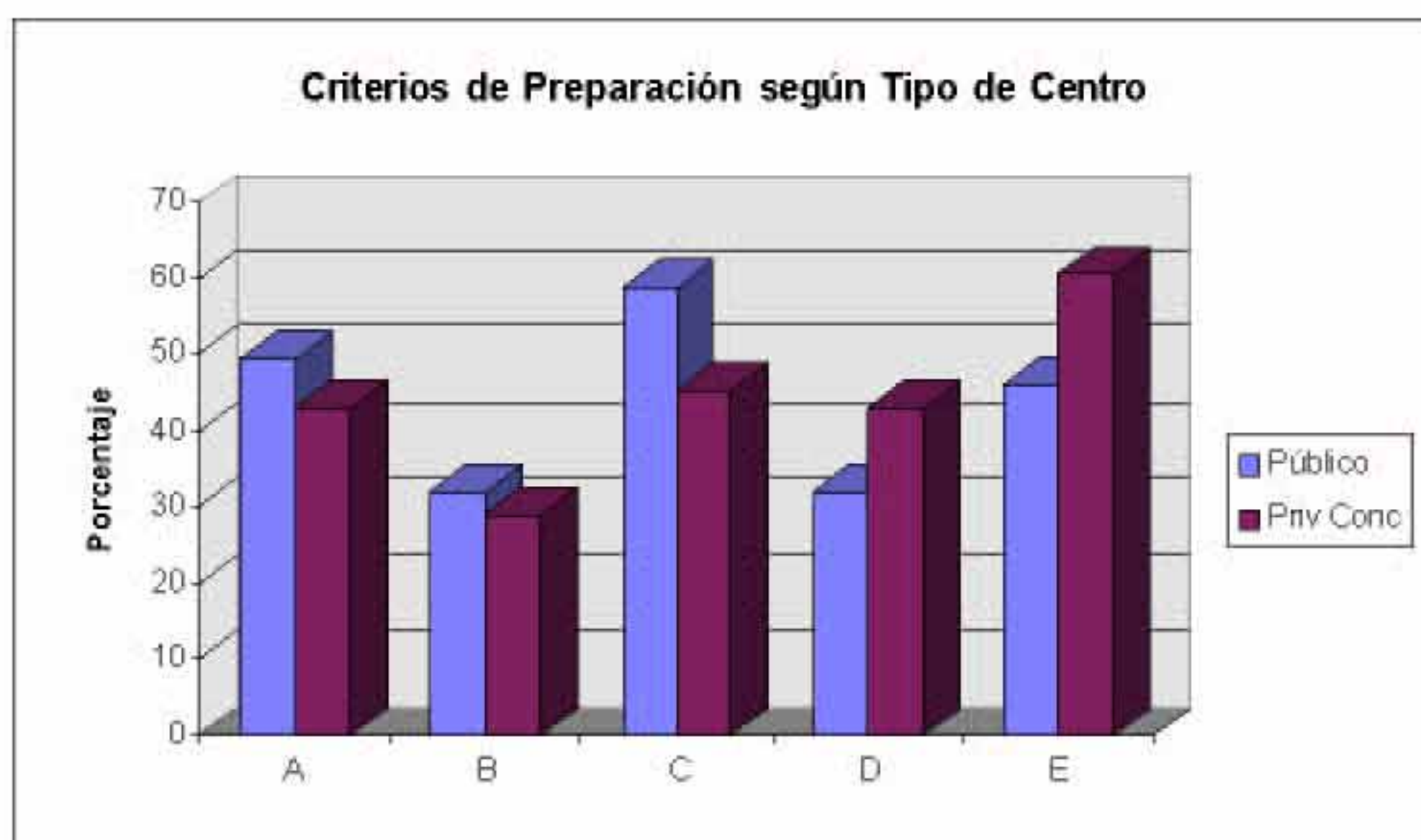


Por su parte, el 45.5 % de los que trabajan en centros concertados ve a las nuevas generaciones de maestros poco preparadas. La razón de su opinión, curiosamente, es también la formación inicial, como lo afirma el 32.9 % del conjunto. Ambos son los porcentajes más altos que ofrecen las correlaciones respectivas.

V13 - V29 desde A hasta E : criterios para definir a una generación bien preparada para esta tarea.

En el siguiente gráfico se señalan con letras los siguientes criterios:

- A, La madurez personal
- B, Las cualidades personales
- C, La experiencia en la docencia
- D, La formación inicial
- E, La formación permanente.

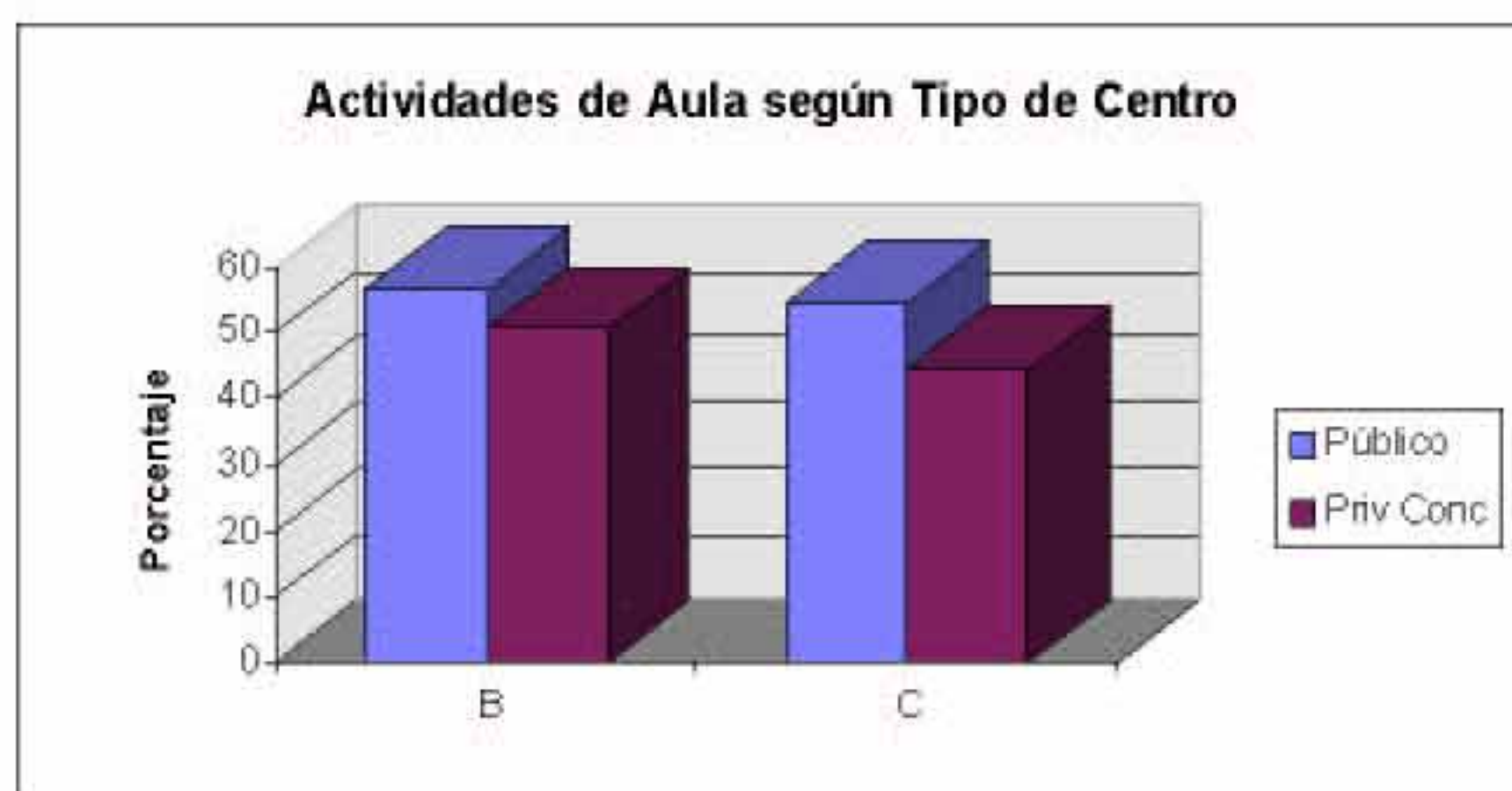


Los datos de los dos grupos que estamos comentando aportan una diferencia de criterios que los maestros de ambos grupos utilizan para definir al

profesorado bien preparado para educar en la convivencia. Los de los centros públicos (el 58.8 % de ellos) creen que es la experiencia el criterio principal (Criterio C), mientras que el 54.7 % de los de centros concertados lo rechazan. A su vez, el 60.5 % de éstos últimos opinan que el criterio fundamental es la formación permanente (Criterio E), opinión en la que no está de acuerdo el 54.0 % de los maestros de colegios públicos.

V13 - V30 a V35 : actividades que estimulan la educación para la convivencia.

En correlaciones anteriores hemos encontrado de forma insistente, que las dos actividades que se realizan de manera habitual en las aulas son evaluar la participación en trabajos de grupo -en el gráfico, actividad B-, y utilizar el diálogo para resolver los problemas que se suscitan entre los alumnos -en el gráfico señalada como actividad C). El resto de las actividades son realizadas con menor frecuencia o por un menor porcentaje de maestros.



En esta ocasión hemos notado una diferencia que creemos de interés. En efecto, el 56.7 % de los maestros de centros públicos y el 50.5 % de centros concertados, evalúan 'siempre' la participación de los alumnos en trabajos de grupo. El 54.7 % del profesorado de centros públicos usan 'siempre' el diálogo

para solucionar los problemas que aparecen en el aula, mientras que eso mismo lo hacen sólo el 44.6 % del profesorado de centros concertados. Al reto de actividades les ocurre como en otras correlaciones.

8.11.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre V13 (tipo de centro educativo) y otras variables, desde V14 hasta V46.

Después de revisar detenidamente los datos de la relación de estos dos grupos de variables, podemos afirmar que, en general, no existe dependencia entre una y otras. Es decir que trabajar en centros públicos o en privados concertados no diferencia, de forma significativa, a los maestros respecto al tema que nos ocupa en esta investigación. A pesar de eso, anotamos las siguientes observaciones.

Parece que los maestros en activo de los colegios públicos están más al día acerca de los movimientos de renovación pedagógica, aunque luego no pongan en práctica esa línea en su centro. Los de los centros concertados, en cambio, parecen confundir la renovación pedagógica con la Reforma Educativa, a juzgar por el tipo de actividades que, de forma masiva, describen.

Sin embargo, los maestros de los colegios concertados se sienten bastante satisfechos de su preparación para llevar a cabo esta tarea, preparación que han recibido en su formación permanente. Por eso no ven bien preparadas a las nuevas generaciones a causa de su formación inicial. Al revés ocurre con los maestros de los colegios públicos que ven con optimismo a los jóvenes.

Una última observación. A la hora de enfrentarse a los problemas que aparecen en el aula, los profesores de centros concertados usan el diálogo con menos frecuencia que los de los centros públicos.

8.12.- Relación de dependencia / independencia entre V47 (isla en la que trabaja el sujeto) y otras variables, desde V14 hasta V46. (CROS1-47). ¡Error! Marcador no definido.

La variable 47 define la isla en que trabaja el sujeto encuestado. Esta investigación exigió una muestra representativa del profesorado que trabajaba en ese momento en cada una de las islas, muestra realizada a partir del Nomenclator de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Canarias. Los 217 profesores - alumnos, dada su situación particular, los agrupamos en un rango que denominamos 'sin especificar isla'. De esa manera, también podíamos conocer su opinión sobre cada uno de los temas que planteaba el cuestionario.

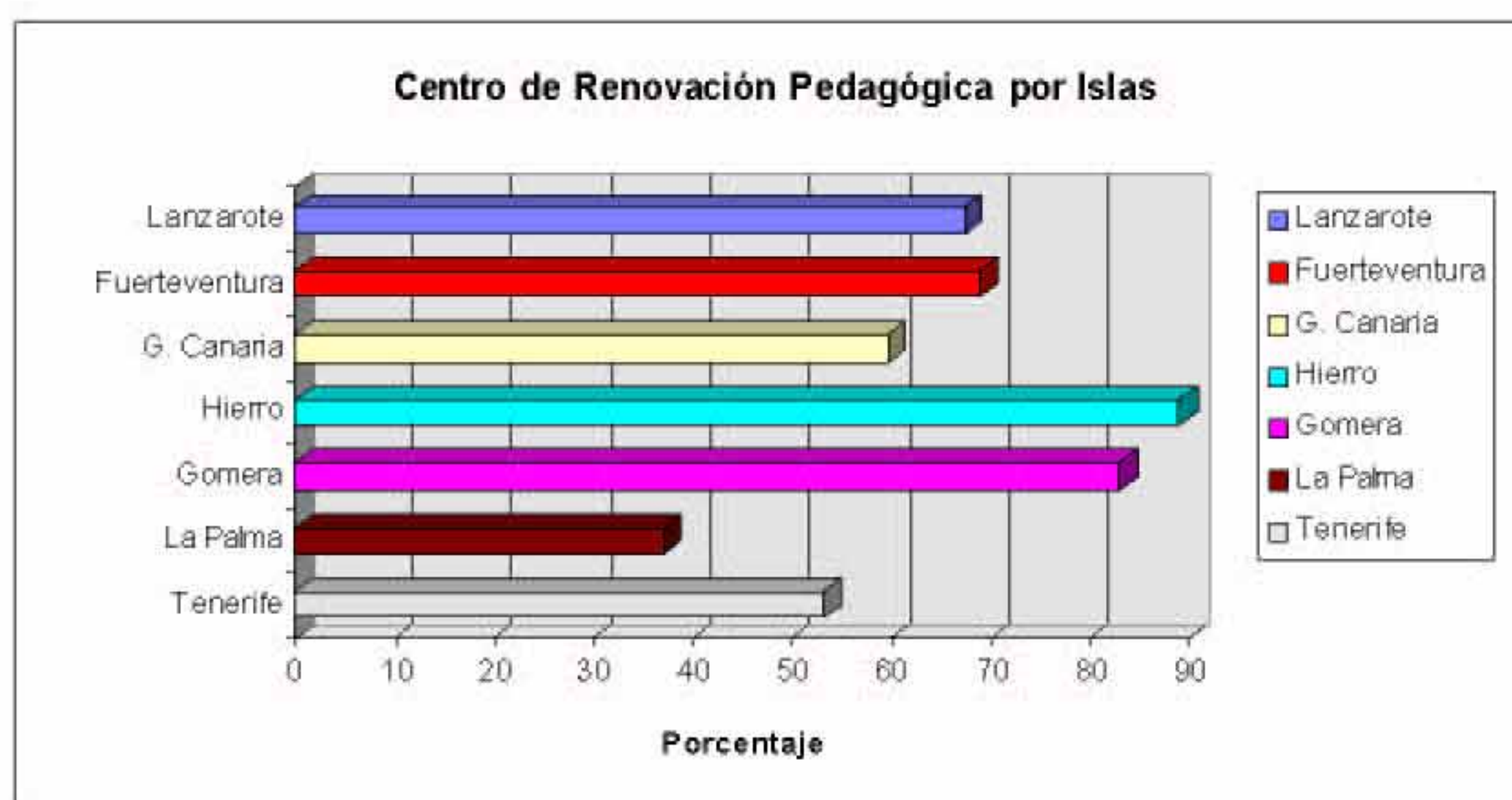
Al cruzar los datos de dicha variable con los de las restantes, desde la V14 hasta la V46, queremos conocer si el hecho de trabajar en una isla o en unas islas determinadas tiene alguna incidencia en las actitudes, preparación y trabajo en el aula con respecto a la educación para la convivencia, y particularmente, comprobar si desde estos datos se confirmaba o no nuestra hipótesis de partida: ni la formación inicial ni la permanente ha preparado a los maestros para realizar esta tarea educativa en la escuela.

Como en otras ocasiones, presentamos los datos de las correlaciones que resultaron de interés, sea por su valor significativo a nivel estadístico o por su

especial valor orientativo. El resto de los datos se encuentran en el Anexo para posibles consultas o posteriores trabajos ¹⁹.

V47 - V14 : isla de trabajo - centro en línea de renovación pedagógica.

Por islas, los maestros y maestras afirmaron que su centro de trabajo está en línea de renovación pedagógica con los siguientes porcentajes:



Esta relación sugiere una división en cuatro grupos:

1. Los que trabajan en las islas capitalinas: el profesorado de estas islas tiende a situar su centro en línea de renovación, pero moderadamente. Así, en Tenerife lo afirman el 53.1 %, en Gran Canaria un poquito más, el 59.6 %.

¹⁹ ANEXO. CROS1-47.Lis.

2. Los que trabajan en las islas de Fuerteventura y Lanzarote: los maestros colocan a sus centros en esta línea, con más decisión, pero sin exceso. El 68.8 % en Fuerteventura y el 67.3 % en Lanzarote.

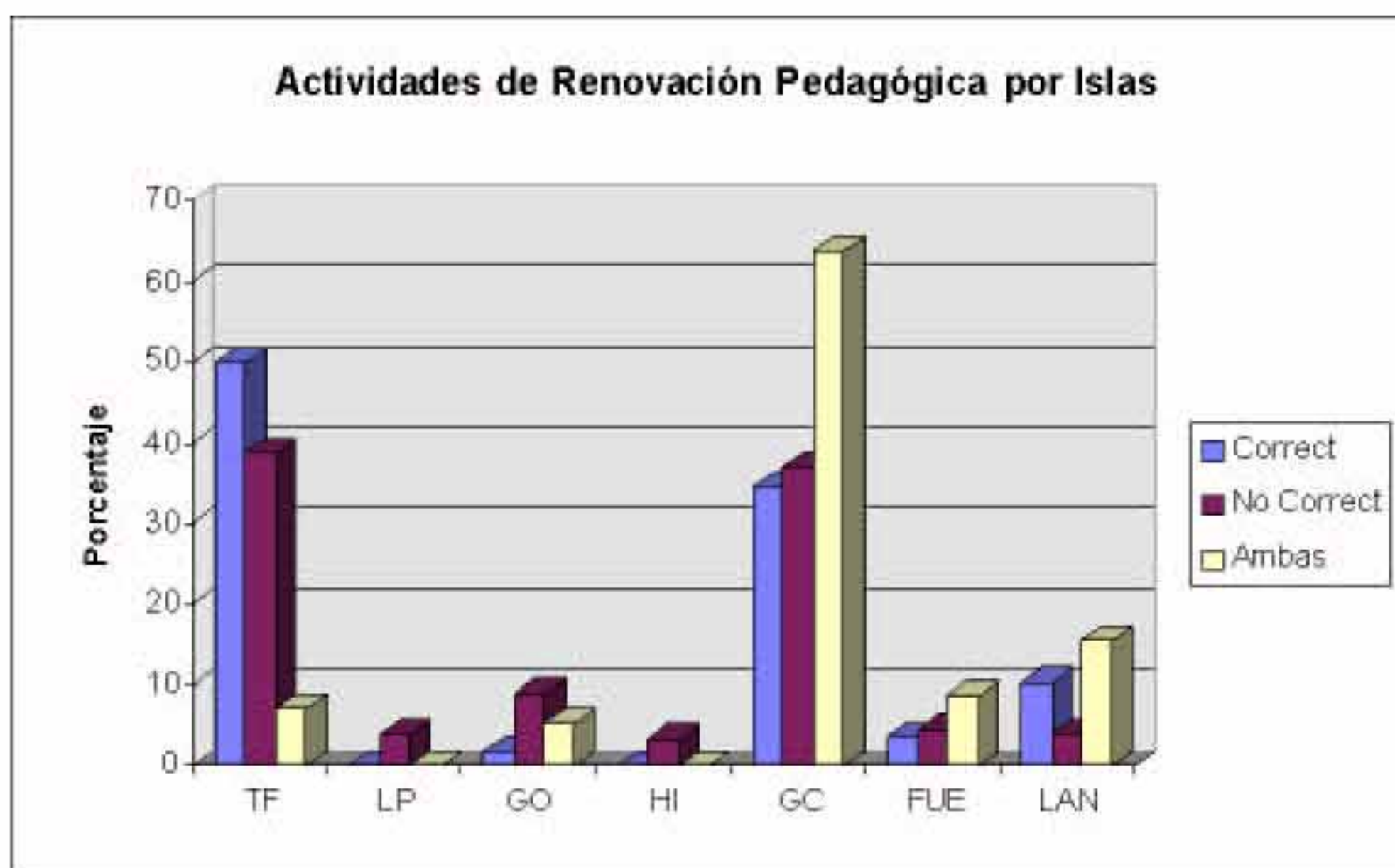
3. Los de las islas Gomera y Hierro: en ellas los maestros sitúan casi en bloque ese posicionamiento de sus centros; el 82.9 % en La Gomera y el 88.9 % en El Hierro.

4. Finalmente, los de la isla de La Palma suponen un caso diferente: el 62.2 % de los profesores dicen que su centro **no está** en línea de renovación pedagógica.

V47 - V15 : isla de trabajo - actividades que demuestran la afirmación anterior.

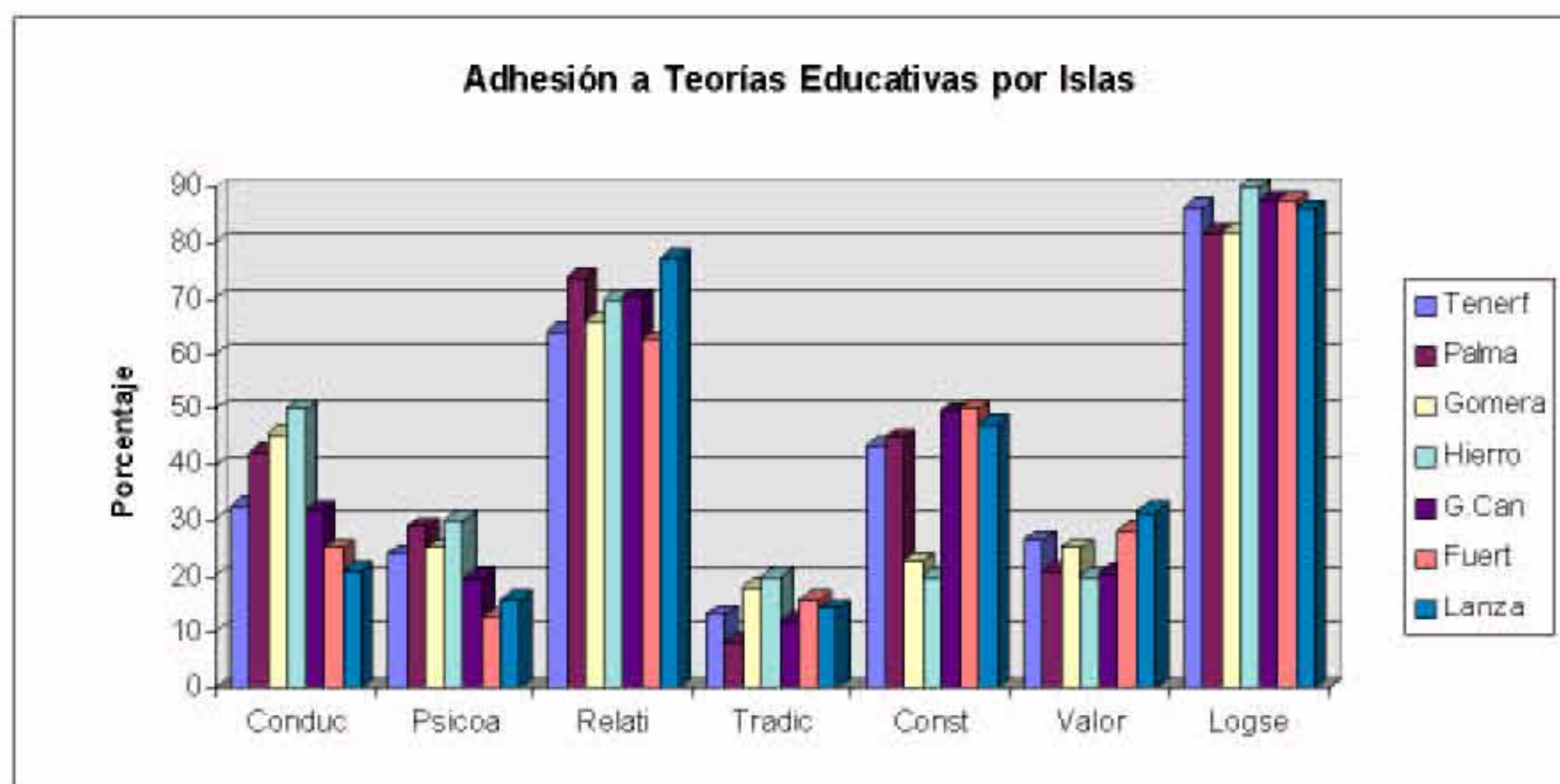
Señalamos, primero, el caso de La Palma y El Hierro: todos los que contestaron a esta pregunta (100 %) describieron actividades no correctas.

El 50.0 % de las actividades correctas que se describen proceden de Tenerife; el 34.5 % de Gran Canaria; el 10,3 % de Lanzarote; el 3.4 % de Fuerteventura y el 1.7 % de La Gomera.



V47 - V16 desde A hasta H : isla de trabajo - adhesión a alguna/s teorías de educar para la convivencia.

En el siguiente gráfico, vemos el grado de adhesión a cada teoría por islas:



La mayor adhesión, en todas las islas, por encima del 80 % es para el enfoque de la LOGSE y luego para el relativismo ético, incluso en las islas más pequeñas. El mayor rechazo, en todas las islas, lo tiene el modelo tradicional. Por

lo demás, se ve con claridad, que el constructivismo es un método en alza, tal como decíamos en los comentarios a las tablas de frecuencia.

Por islas, en El Hierro parecen debatirse entre la adhesión entusiasta a la propuesta de la Reforma y al relativismo, por una parte, y la práctica conductista por otra. Mientras que los maestros de Fuerteventura presentan los porcentajes más equilibrados: la adhesión a los ideales de la Reforma se refuerzan con la mayor apuesta por el constructivismo.

V47 - 24 : opinión sobre la preparación del profesor en activo por islas.

El mayor índice de aprobación de la preparación del profesor en activo la dan los maestros de la Gomera (el 61.9 %) y los del Hierro (el 60.0 %). Se mantienen en un nivel de aprobación francamente bajo los de Gran Canaria (el 50.3 %), Tenerife (el 49.4 %), La Palma (48.6 %) y Lanzarote (48.1 %). Los de Fuerteventura dividen su aprobación entre el 'muy preparados' (25%) y 'bastante preparados' (34.4%). Se salen de esta tónica los profesores - alumnos que, mayoritariamente (el 72.5 %) descalifican al profesor en activo juzgándole 'poco preparado'.

Todos estos datos los representamos en el siguiente gráfico, teniendo en cuenta que ofrecemos solamente los valores '*Bastante - Poco preparado*' ya que, como en otras correlaciones, los encuestados se alejan de los valores '*Muy - Nada preparado*'.



V47 - V46 : concepto general con que viene definida esta tarea desde la LOGSE.

Como ya dijimos en el comentario a las tablas de frecuencia, el concepto que buscábamos era el de 'transversal'. Son los maestros de Fuerteventura (el 71.4 %) y los de Lanzarote (51.9 %) los que aportan más respuestas acertadas. Los de la Gomera (12.5 %) y los de la Palma (26.3 %) son los que dan menos respuestas correctas. Los demás se parecen totalmente, pero ese parecido sorprende en los profesores - alumnos: en efecto ellos aportan los mismos porcentajes de respuestas correctas e incorrectas que los demás.

8.12.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre V47 (isla en la que trabaja el sujeto) y otras variables, desde V14 hasta V46.

Se intuye desde el principio una relación de dependencia entre las variables enunciadas. Los maestros de las islas capitalinas tienen más posibilidades de

formación permanente que los de las periféricas, por lo que los datos procedentes de aquellas se acercan entre sí, mientras que los de las islas periféricas ofrecen notables variaciones.

Los maestros que trabajan en la isla de Tenerife parecen ser los que más idea tienen de lo que son actividades en línea de renovación pedagógica; los de Gran Canaria están a bastante distancia, por hablar de las islas capitalinas. En cambio, es mayor el apoyo de los maestros de G. Canaria al relativismo que en Tenerife. Estos últimos se sienten más atraídos que aquellos por la tarea de educar para convivir.

En ambas islas es donde mayor número de maestros señalan la formación permanente como criterio de la preparación del profesorado para esta tarea: el 51.4 % en Gran Canaria y el 49.0 % en Tenerife.

En las variables 30 a 35, que describen actividades de aula que animan la convivencia, los datos de estas dos islas (también los de los profesores - alumnos) son prácticamente idénticos.

Un caso particular es el de los maestros de La Palma. Dicen que sus centros no están en línea de renovación pedagógica, todas las actividades que describen vienen a probarlo porque no son correctas. En las variables 30 a 35 son los que presentan porcentajes más altos en no realizar 'nunca' las actividades que allí se les presenta. Pero en todo lo demás se parecen a los de las islas capitalinas.

Los de Gomera y Hierro siguen una línea desconcertante: ponen a sus centros en línea de renovación pedagógica con unos porcentajes altísimos, pero luego describen un número igualmente alto de actividades no correctas, que en el caso de la Gomera supera el 86 % y en el Hierro llega al 100 %. Son las islas donde más apoyo encuentra el conductismo y menos aceptación tiene el

constructivismo. Ellos dicen que en sus centros todos los profesores realizan esta tarea (en el caso de la Gomera son el 92.7% y en el Hierro el 100%). En ambos casos, ésta es tarea de siempre en la escuela. En su mayoría se sienten bastante satisfechos de su preparación para esta tarea (son los más altos porcentajes de todo el cuadro: el 52.4 % de los de Gomera y el 80 % del Hierro se sienten bastante satisfechos razonando su respuesta); y también los que ven al profesor en activo 'bastante preparado'.

Los de La Gomera y los de Fuerteventura son los que menos notan la degradación de la convivencia. Ellos tienen los porcentajes más altos, con mucho, de los que no están de acuerdo en que esa sea la razón para que esta materia entre en la formación inicial del maestro: el 46.4 % de los de Fuerteventura y el 41.0 % de los de La Gomera. Los demás se parecen todos, incluidos los del Hierro y los profesores - alumnos.

Los profesores - alumnos participan de la adhesión colectiva al relativismo, pero también son los más contrarios al modelo tradicional (93.5 %) y los que más apoyan el modelo constructivista (57.6 %). Todos los demás piensan que educar para la convivencia es una tarea que ha hecho siempre la escuela; ellos son los únicos que, con mayoría (66.0 %), dicen que se trata de una tarea que hacía falta, pero añaden que ellos se sienten poco satisfechos de su preparación: el mayor porcentaje de respuestas razonadas de que su preparación para esta tarea es 'poco satisfactoria' la encontramos en este rango, el 32.5 %.

Así que ellos no se encuentran preparados para esta tarea, pero opinan que tampoco el profesorado en activo está preparado. Cabría interpretar que piensan que está peor preparado que ellos, puesto que cuando se les pide que señalen a la generación mejor preparada, ellos se señalan a sí mismos con el porcentaje más alto de todo el cuadro (el 64.6 %). El 58.4 sitúa la causa de esta apuesta por ellos

mismos en su formación inicial; conviene añadir que ninguno de los demás aprueban su formación inicial como criterio para esta tarea.

Sin embargo esa formación inicial que reciben no les cualifica para distinguirse de los profesores en activo en cuanto al conocimiento técnico de los contenidos de la Reforma Educativa que pedía la V46: lamentablemente, los profesores - alumnos aportan el mismo porcentaje de respuestas correctas que los profesores en activo, un 35.6 %. Mientras que un 30.9 % responden que 'no sabe', porcentaje sólo superado por los del Hierro (el 37.5 %) y los de La Palma (31.6 %). En el comentario a las tablas de frecuencia ampliamos con datos recientes esta pobre impresión de la formación inicial de los alumnos.

En cuanto a las teorías educativas que enseñen a convivir, llama la atención el que en todas las islas, incluso en las más pequeñas, los porcentajes sean tan altos a favor del relativismo ético y tan bajos para la clarificación de valores. Esto confirma lo que hemos visto en otros lugares: los maestros están por "dejar hacer" ni siquiera moderado por la clarificación de valores.

En cuanto a nuestra hipótesis, los maestros en activo se sienten tanto más preparados cuanto más periférica es la isla en que trabajan, pero no a causa de la formación inicial ni de la formación permanente. La causa para ellos está entre la madurez, las cualidades personales y la experiencia.

Las islas capitalinas, sin embargo, son escépticas respecto a su preparación y no valoran ni la formación inicial ni la formación permanente, sino que ponen a la experiencia como claro criterio de preparación para esta tarea educativa.

Los profesores - alumnos son aún más radicales en su opinión al respecto: su formación inicial es mejor que la de los profesores en activo, pero no les

prepara para esto; por eso son los más pesimistas sobre su propio futuro en esta tarea y sobre lo que hacen los maestros es activo.

Los datos de aquellas variables que contrastan las opiniones con la práctica confirman este comentario: cuanto más periférica es la isla donde se trabaja, los maestros tienen menos conocimiento de los contenidos de la Reforma, del modelo educativo que propone, o de las actividades que los movimientos de renovación pedagógica han venido comunicando para educar a convivir. Los profesores - alumnos participan de esta situación, aunque cabría esperar otros resultados por el hecho de que, en el momento de cumplimentar el cuestionario, ya habían acabado las asignaturas que les informaban sobre esto.

8.13.- Relación de dependencia / independencia entre la V21 (preparación personal para la tarea) y otras variables. (CROS2)Error! Marcador no definido.

La variable 21, como queda dicho en el encabezamiento, mide la opinión de los encuestados acerca de su preparación personal para desarrollar la tarea de educar para convivir. Quisimos poner en relación los datos que nos ofreció dicha variable con los de otras variables concretas, como:

V19, aprecio general por la tarea,

V20, atracción que siente por ella,

V30 - V35, actividades de aula que fomentan la convivencia,

V36 - 41, opiniones sobre la situación de esta tarea en el marco educativo,

V41 - V43, opinión razonada acerca de si esta tarea debe ser materia de la formación inicial del profesorado,

V45, o aspectos de la tarea sobre los que quisiera tener más información, y

V46, o enseñanzas que incluiría el encuestado en la materia si ésta formara parte de la formación inicial del profesorado²⁰.

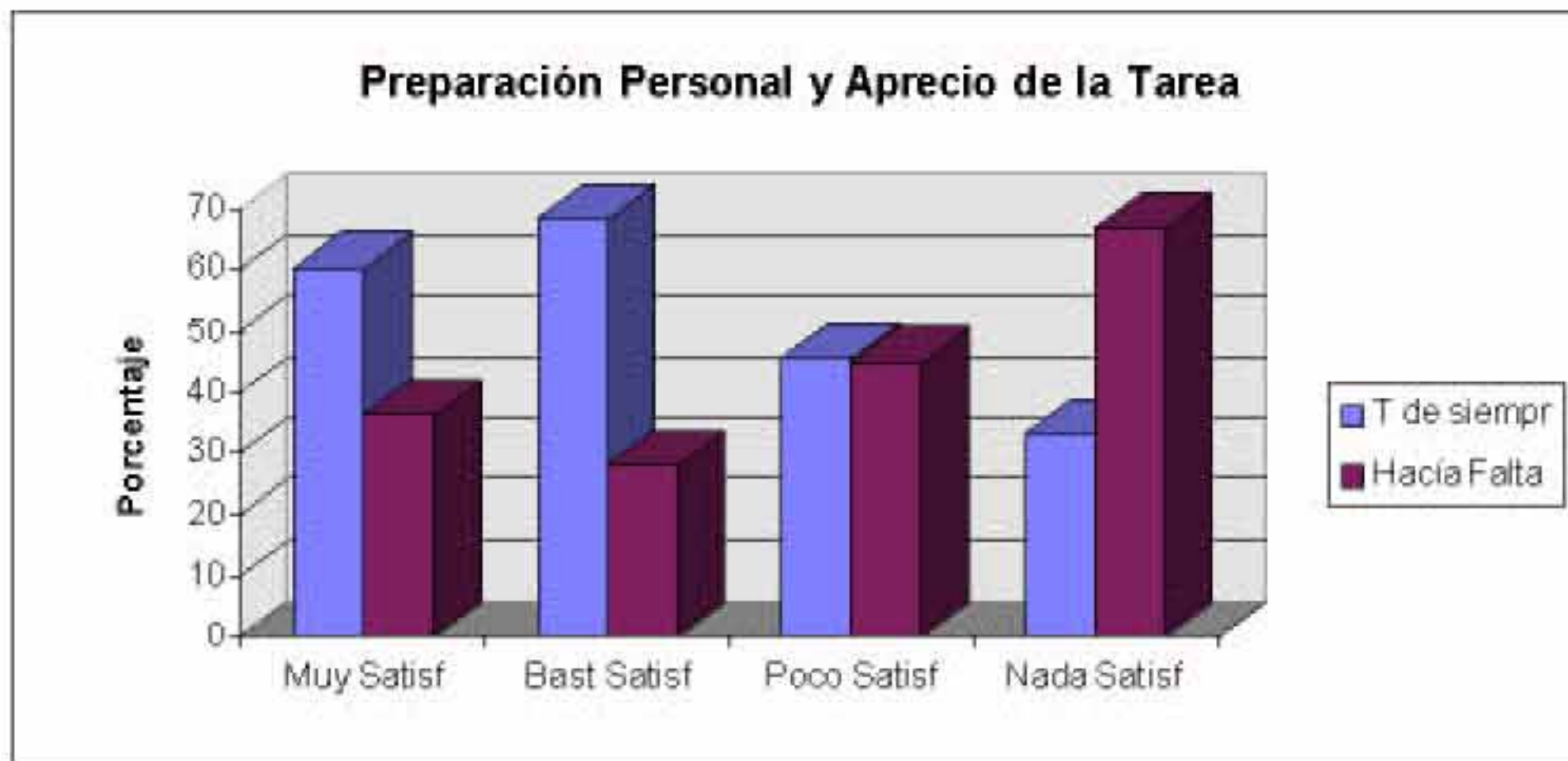
Con la relación entre estos dos tipos de datos pretendemos, una vez más, verificar o no nuestra hipótesis de que a los maestros se les ha confiado esta tarea sin prepararles, con la presunción de que por el hecho de trabajar en la escuela lo deben hacer, aunque no sepan cómo.

V21 - V19: preparación personal - aprecio de la tarea.

Los maestros que aprecian su preparación como 'muy satisfactoria' consideran que ésta es una tarea que la escuela ha hecho siempre. Lo mismo opinan los que la aprecian como 'bastante satisfactoria'²¹.

²⁰ ANEXO: CROS2.LIS.

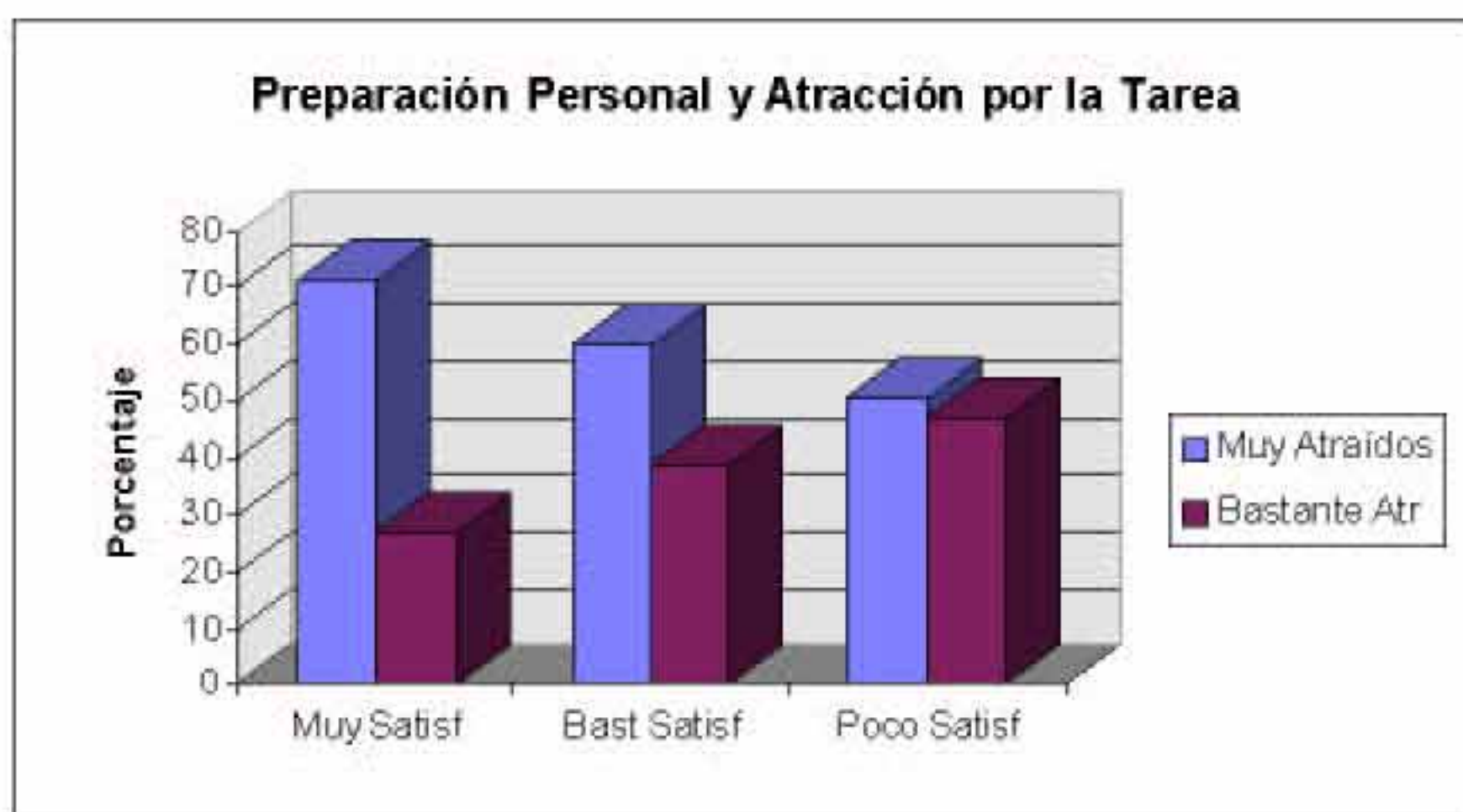
²¹ En este bloque hemos optado por acumular los porcentajes de las respuestas razonadas y no razonadas, con el fin de simplificar los datos y ofrecer una visión global.



V21 - V20 : preparación personal - atracción por la tarea.

A medida que la satisfacción por la preparación personal para llevar a cabo esta tarea es mayor, los encuestados se sienten más atraídos.

En el siguiente gráfico situamos los tres rangos con porcentajes significativos de la preparación personal: *'Muy satisfactoria'* - *'Bastante satisfactoria'*- *'Poco satisfactoria'* (V21); y los dos niveles de atracción por la tarea (V20) en los que están preferentemente situados esos porcentajes. De modo que los datos se leen: el 71.2 % de los que están muy satisfechos de su preparación para realizar esta tarea, se sienten, a su vez, muy atraídos por ella, etc.



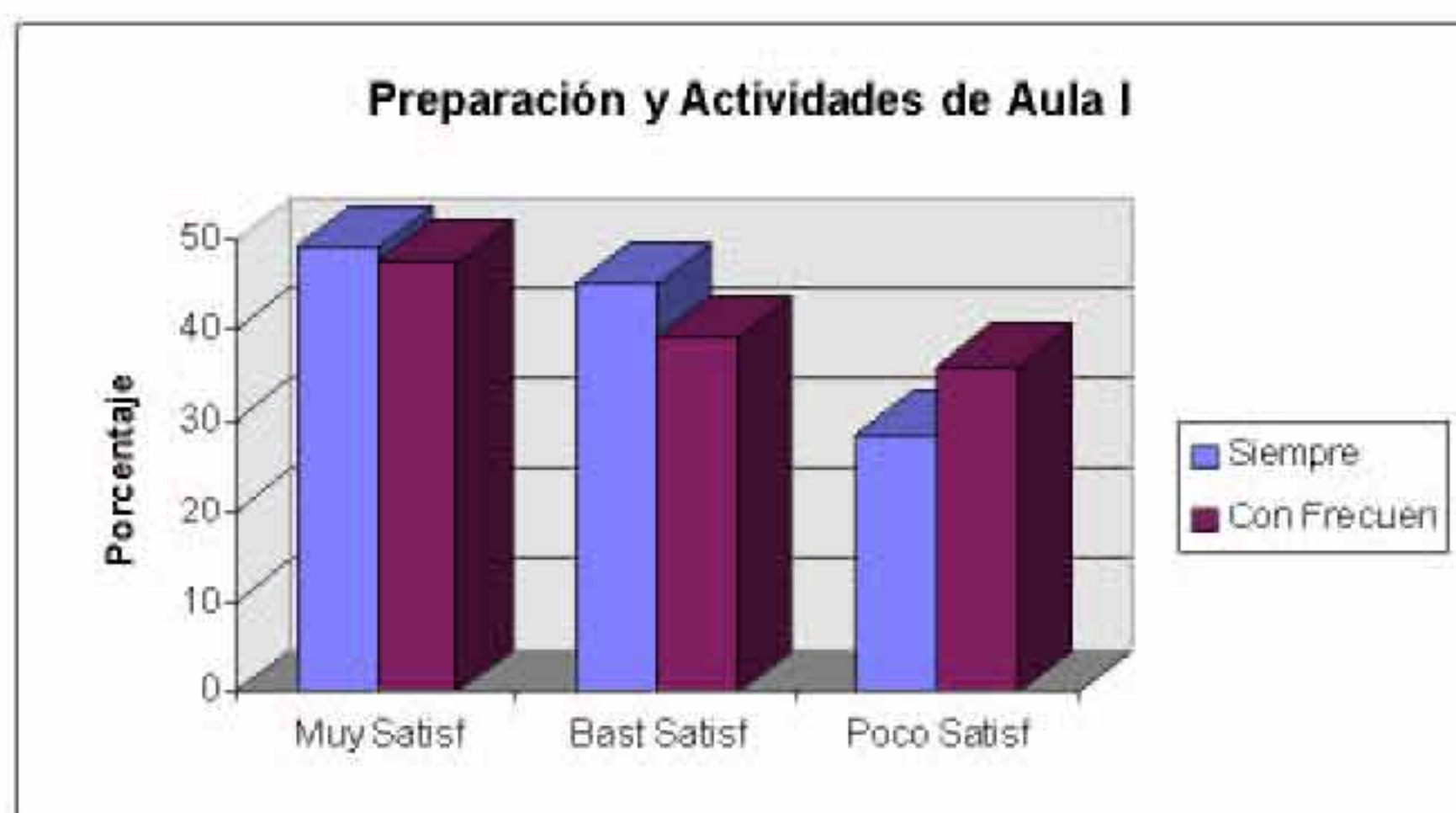
Puede resultar de interés la lectura inversa:



Donde podemos observar los tres grados de atracción por esta tarea que experimentan los que están poco satisfechos de su preparación, el más significativo de los cuales es el que señala que el 50 % de los maestros y maestras de las islas que no encuentran mucho gusto en educar a los niños a convivir, están entre aquellos que tampoco están a gusto con su preparación para esta tarea.

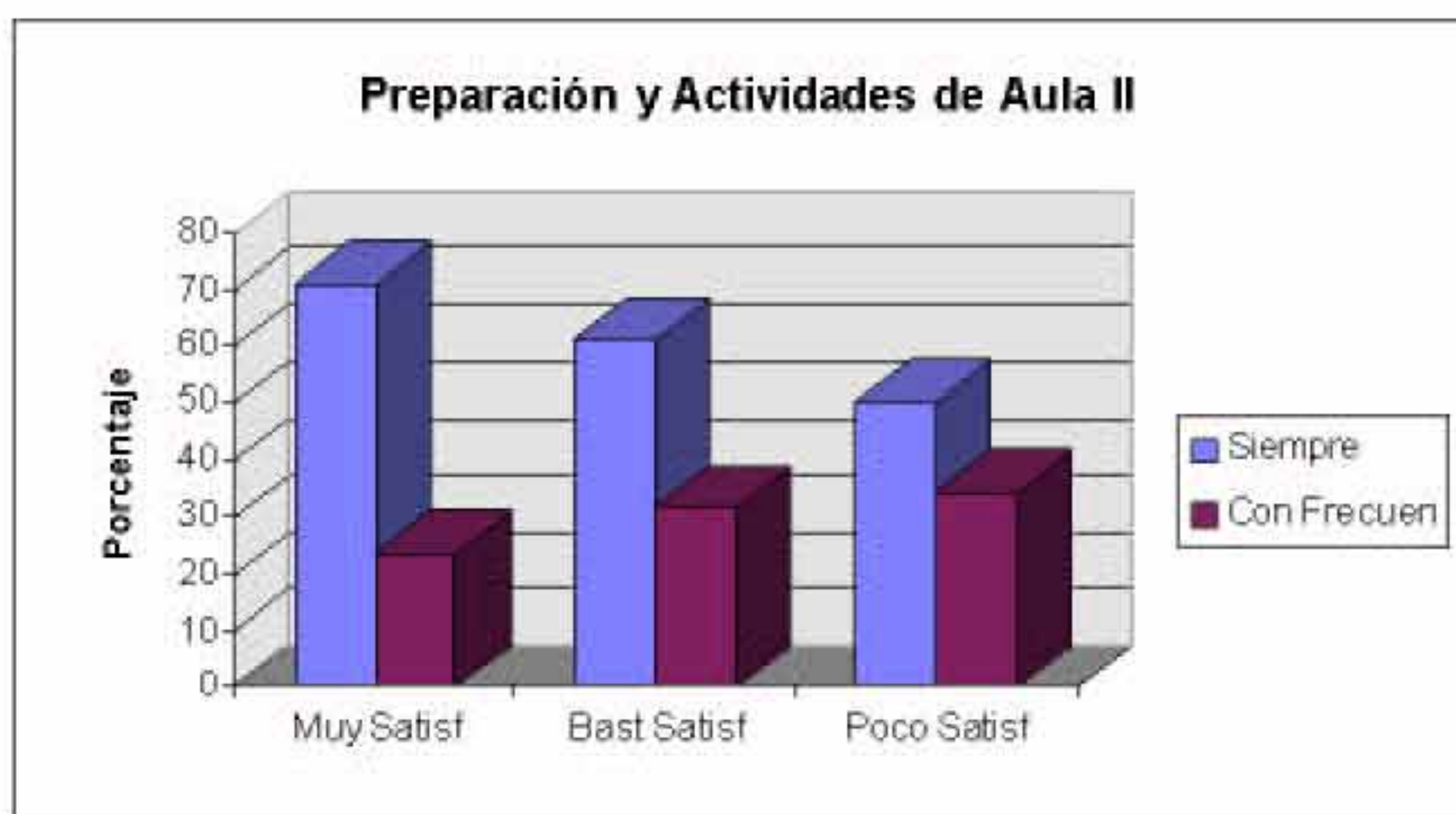
V21 - V30 (actividad: evaluar la ayuda entre compañeros)

Una vez más, los que están más satisfechos de su preparación para educar a convivir, dicen realizar esta actividad 'siempre' (el 49.2 %) o 'con frecuencia' (el 47.5 %). Les siguen los que se encuentran 'bastante satisfechos' de su preparación, de los que el 45.1 % evalúa 'siempre' la ayuda entre compañeros, y el 39.0 % lo hace 'con frecuencia'. Los que consideran su preparación 'poco satisfactoria' practican esta actividad con menos asiduidad: el 28.5 % lo hacen 'siempre', el 35.9 % lo hacen 'con frecuencia'.



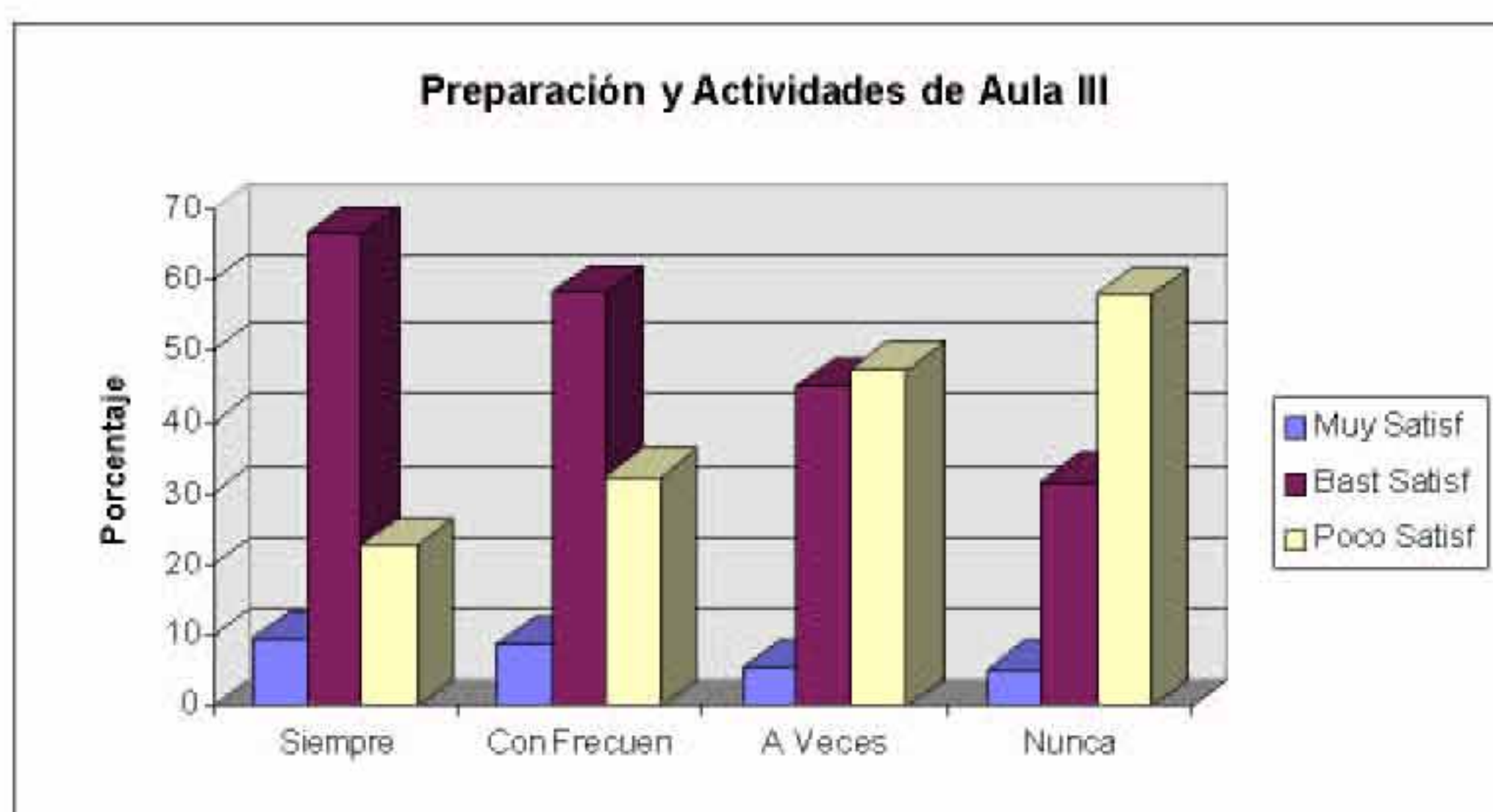
V21 - V31 (actividad: evaluar la participación en trabajos)

Los mismos resultados que en la anterior actividad, solo que en ésta los porcentajes son mayores porque la actividad es generalmente conocida y practicada.



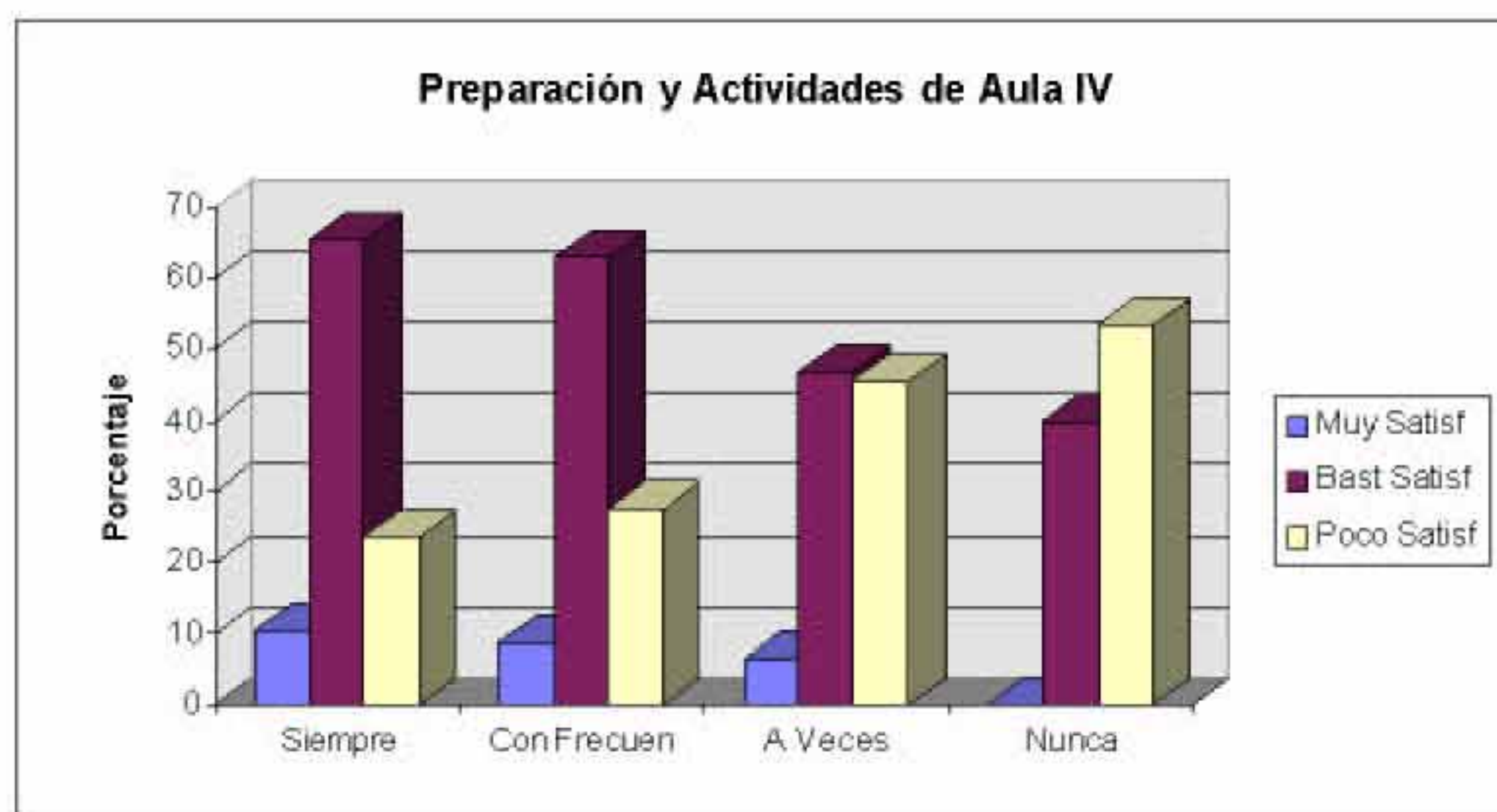
V21 - V32 (actividad: usar el diálogo para resolver los problemas que surgen en la clase)

Los datos del cruce de estas dos variables sigue la misma dirección que en las dos actividades anteriores, aunque podríamos señalar que el 47.3 % de los que dicen usar el diálogo sólo 'a veces' y el 57.9 % de los que aseguran que 'nunca' lo usan, se declaran 'poco satisfechos' de su preparación para educar a convivir.



V21 - V33 (actividad: provoca el debate sobre situaciones reales)

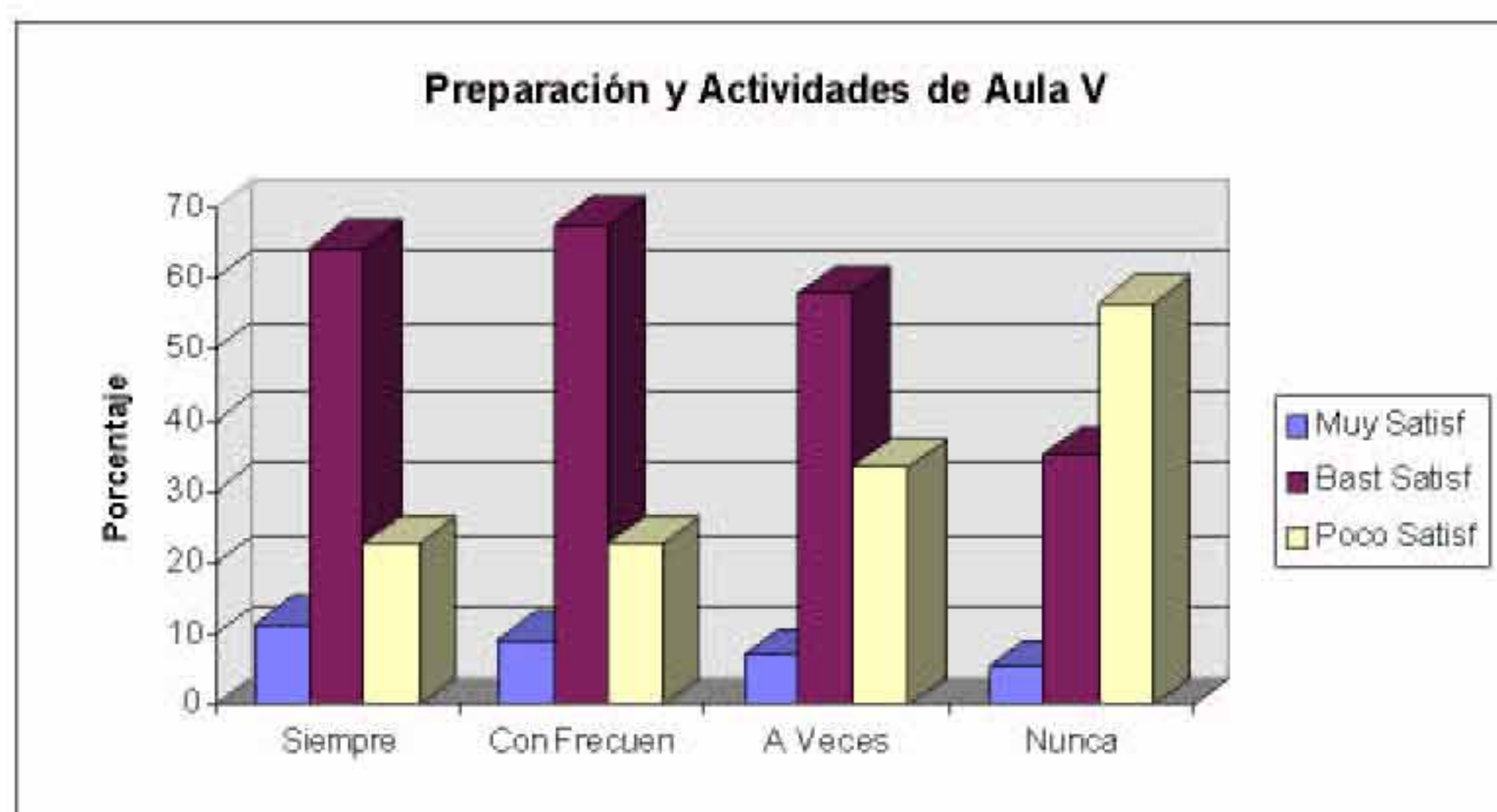
Dada la complejidad de la actividad, parece natural que sea realizada con menos frecuencia incluso por los que están más satisfechos de su preparación personal para este trabajo. No llaman la atención, pues, los porcentajes más negativos; así, ese 62.6 % que se declaran poco satisfechos de su preparación para la tarea y dicen que esta actividad sólo la hacen 'a veces', o que el 53.4 % de los que dicen que 'nunca' realizan esta actividad en el aula se declaren poco satisfechos de su preparación.



V21 - V34 (actividad: debatir en el aula usando información de la prensa, la TV o de otros medios)

La actividad en cuestión es aún más compleja que las anteriores para llevarla al aula, así que los porcentajes significativos de ejecución se desplazan del 'siempre' hacia una menor frecuencia. Por ejemplo, el 35.2 % de los que no la ponen en práctica 'nunca' se declaran 'bastante satisfechos' de su preparación', y el

56.4 % de los que nunca organizan estos debates está 'poco satisfecho' de su preparación.



V21 - V36 (opinión: esta materia está bien legislada)

Sea cual sea el grado de satisfacción personal por la preparación para educar a convivir la mayoría de los encuestados (en una media superior al 60 %) está 'algo de acuerdo' con la proposición; y también, los porcentajes más altos en todos los grados de acuerdo y de desacuerdo con la misma (en una media igualmente del 60 %) los presentan aquellos que dicen estar 'bastante satisfechos' de su preparación para esta tarea. Lo que interpretamos como desconocimiento e inseguridad sobre el contenido de la propuesta.

V21 - V37 (opinión: no hay suficientes experiencias de aula sobre educar para convivir)

Sea cual sea el grado de satisfacción por su preparación personal para realizar esta labor educativa, las mayoría dice estar 'algo de acuerdo', lo que no es decir mucho. Al mismo tiempo, en todos los grados de acuerdo y de desacuerdo

con la proposición, los porcentajes más altos (una media del 40 %) corresponden a los que dicen estar bastante satisfechos de su preparación. O sea, que tampoco parecen tener muy claro si hay o no suficientes experiencias de aula.

V21 - V38 (opinión: sólo existe un nivel teórico)

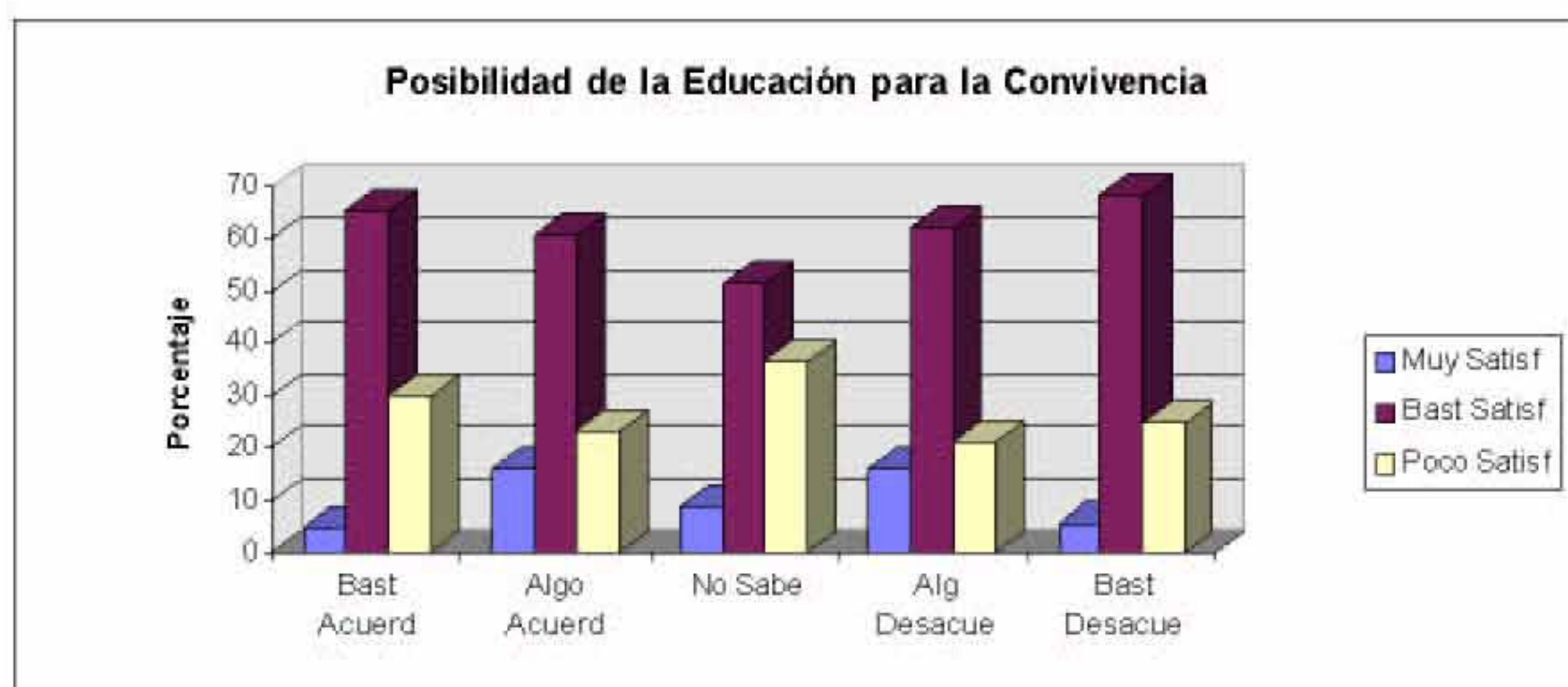
Como en la proposición anterior, mayoritariamente los encuestados están 'algo de acuerdo' con la proposición, sea cual sea el grado de satisfacción personal por su preparación para llevar a cabo la educación para la convivencia. Y en todos los rangos que miden el acuerdo o el desacuerdo con la afirmación "sólo existe un nivel teórico" en la información que tienen sobre educar para convivir, los mayores porcentajes corresponden a los que se sienten 'bastante satisfechos' de su preparación.

V21 - V39 (opinión: no se puede hacer más)

Aquí, sin embargo, en todos los grados de satisfacción personal por su preparación (V21), las mayorías (en una media del 50 %) opinan que están en 'total desacuerdo'. Si acumulamos los porcentajes de los rangos 'algo en desacuerdo', mas 'bastante en desacuerdo' y 'en total desacuerdo' con la proposición, nos daría una media por encima del 80 % que dice no estar de acuerdo con la propuesta, en cualquiera de los grados de satisfacción personal.

Si leemos los datos desde la otra entrada, de nuevo se repite el fenómeno: en todos los rangos de acuerdo o desacuerdo con la proposición (V39) los mayores porcentajes se colocan en los sujetos que se sienten 'bastante satisfechos' de su preparación personal. Incluso, la mayoría de los que dicen que 'no saben' si

la propuesta es o no cierta (51.5 %) son de los que se ven 'bastante satisfechos' de su preparación.



V21 - V40 (opinión: existen perspectivas optimistas en esta tarea educativa)

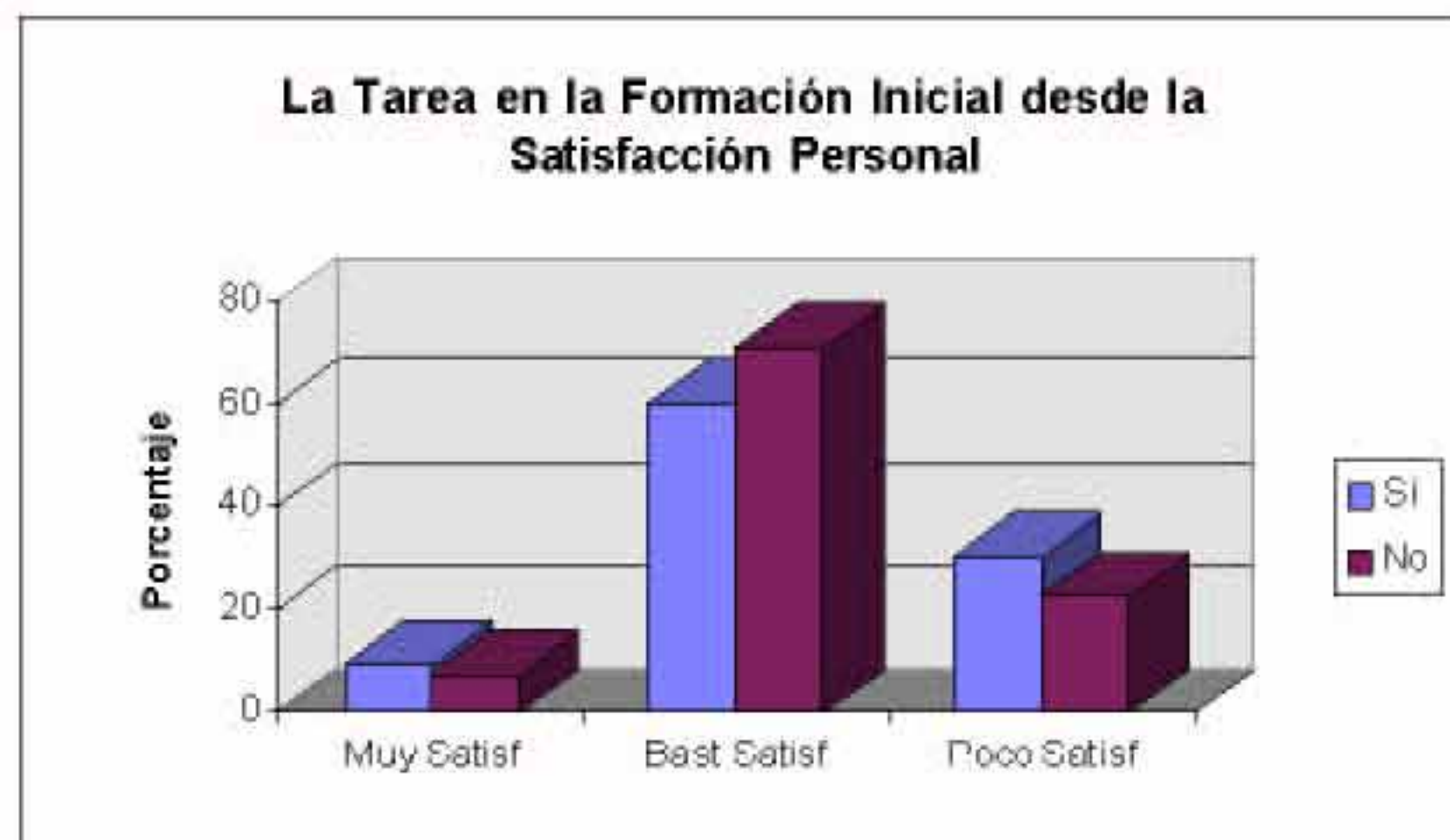
Volvemos a observar la tendencia de los datos a centrarse en torno al 'algo de acuerdo', respecto de la proposición, y al 'bastante satisfecho' respecto a la preparación del encuestado para la tarea.

V21 - V41 : (la educación para la convivencia como materia de la formación inicial del profesorado)

Por encima del 90 % de porcentaje medio, todos los grupos en que hemos dividido a los profesores según su grado de satisfacción / insatisfacción por su preparación para realizar esta tarea, dicen que la educación para la convivencia debe entrar en la formación inicial del maestro.

Pero como hemos hecho hasta aquí, podemos leer los datos desde la otra entrada, y entonces nos encontramos con un porcentaje sorprendente: el 70.6 % de las respuestas que opinan que la educación para la convivencia no debe ser

materia de la formación inicial del profesorado se concentran en el grupo de encuestados que dicen estar 'bastante satisfechos' de su preparación.



V21 - V43B (razón por la que esta materia no debe estar en la formación inicial del maestro)

Nos ahorramos hacer comentarios a los datos de la variable 42, desde A hasta E, porque entendemos que no ofrecen acentos de interés. Y lo mismo hacemos con la variable 43, a excepción de la V43B porque aporta un dato relevante: el 68.2 % de los que afirman que esta materia **no** debe estar en la formación inicial del maestro a causa de que educar para la convivencia es cuestión del *talante personal* del educador, pertenece al grupo de encuestados que se declaran 'bastante satisfechos' de su preparación para esta tarea.

8.13.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre la V21 (preparación personal para la tarea) y otras variables.

Existe una relación de dependencia entre la preparación personal del encuestado para la tarea de educar para la convivencia (V21) y las variables con las que la hemos puesto en relación: aprecio, atracción, realización de actividades

que la animan, deseo razonado de que se forme a las futuras generaciones de maestros en sus estudios, etc. De modo que a medida que el encuestado está más satisfecho de su preparación personal para educar en la convivencia, más aprecia y se siente más atraído por esa labor educativa (variables 19 y 20), y con mayor frecuencia realiza actividades que motivan esa labor (V30-V35), etc.

Sin embargo, no ocurre exactamente así si leemos los datos de la correlación desde las otras variables y no desde la 21. Es decir, los maestros que más aprecian la tarea, que más atraídos se sienten por ella, que con mayor frecuencia practican actividades que educan para convivir, etc., no son precisamente los que se sienten 'muy satisfechos' de su preparación sino los que se ven solamente 'bastante satisfechos' y, en gran medida, los que están 'poco satisfechos' de su preparación por esta tarea.

Hemos encontrado que los maestros que califican su preparación para esta tarea como 'poco satisfactoria' dividen su aprecio por la misma opinando, a partes iguales, unos que es una carga para el docente y otros que es una labor que está por hacer. Nos parece lógico que la mitad de estos maestros y maestras no sientan gusto por educar a los niños para convivir, lo cual añade un matiz a nuestra hipótesis: el maestro que no está preparado para esta labor educativa tiende a no querer hacerla porque no se siente atraído por ella. Lo cual se confirma en la práctica de actividades que promueven la convivencia: los maestros y maestras que valoran su preparación para eso como 'poco satisfactoria', o no hacen 'nunca' esas actividades o las hacen sólo 'a veces'.

La mayoría de los que opinan que su preparación es bastante o muy satisfactoria (razonando o no su respuesta) creen que ésta es una tarea que la

escuela ha hecho siempre. Sin embargo, porcentajes bastante significativos piensan que esta tarea hace falta, está por hacer.

En todas las propuestas de opinión acerca de la situación académica de la educación para la convivencia, los porcentajes más relevantes en cada uno de los grados de acuerdo y de desacuerdo con dichas propuestas, se situaron en el grupo de profesores que dice estar 'bastante satisfecho' de su preparación para esta tarea educativa, en lo que van seguidos, siempre, de los que se declaran 'poco satisfechos'. Si tomamos como ejemplo la proposición "*no hay suficientes experiencias de aula sobre cómo educar para la convivencia*", no parece lógico que en un mismo rango de satisfacción / insatisfacción por su preparación quepan grupos que opinan que están totalmente de acuerdo, y grupos que están en total desacuerdo, y aún grupos que digan que no saben si esa proposición es o no cierta. Esta falta de lógica se acentúa en una propuesta de opinión como "*en educación para la convivencia es inútil hacer más de lo que ya se hace*". Los maestros y maestras que dicen estar 'bastante satisfechos' de su preparación para eso presentan los mayores porcentajes de respuestas que afirman que están 'totalmente de acuerdo', que están en 'total desacuerdo', y que 'no saben' si es inútil hacer algo más en este campo.

Nosotros entendemos, primero, que no resulta fácil confesar la propia limitación en un aspecto concreto del ámbito educativo; y, segundo, que el desconcierto que indican estos datos está reflejando esa limitación, de modo que los profesores que dicen estar 'bastante satisfechos', a pesar de su satisfacción, necesitan prepararse para esta labor educativa tanto como los que se declaran 'poco satisfechos'. Sin embargo, nuestra opinión no es compartida por los interesados. Como hemos visto en los datos resultantes de la relación entre V21 y V41, el 70 % de las respuestas que dicen que la educación para la convivencia **no**

debe formar parte de la preparación inicial del maestro, fueron aportadas por este grupo. Cuando se les preguntó la razón de aquella negativa alegaron que educar para la convivencia es algo que depende del talante personal. Según eso, se podría pensar que estar 'bastante satisfecho' de la preparación personal para esta tarea quiere decir estar 'bastante satisfecho' del talante personal para realizarla.

Así que nos encontramos dos grupos que centran los mayores porcentajes de los datos de esta relación: el de los maestros y maestras que se declaran 'poco satisfechos' y el de los que se sienten 'bastante satisfechos' de su preparación para educar a los niños y niñas a convivir. Los primeros - pensamos que a causa de que se encuentran deficitarios de esa preparación -, consideran la tarea ahora mismo como una carga, nunca o sólo a veces realizan actividades en su aula que promuevan una convivencia eficaz, aunque ven que eso es necesario para lo cual tendrían que prepararse. Ellos mismos lo perciben así. Los segundos, sin embargo, aunque se declaran bastante satisfechos de su preparación para enseñar a los niños y niñas a convivir, presentan una confusión notable respecto a lo que hay que hacer y a lo que en estos momentos se hace en esta línea, tal vez porque piensan que esta educación depende de su talante personal, de su ejemplo cotidiano ante los niños, por lo cual no es pertinente introducir esta materia en los planes de estudio de los futuros maestros²².

Creemos que, interpretados así nuestros datos, ambos grupos necesitan de una preparación específica en la tarea que nos ocupa y que correspondería a su

²² Hemos comprobado que en artículos de prensa y de revistas existe un sector, dentro y fuera de la enseñanza, que piensan así de los temas transversales y, por lo mismo, de la educación para la convivencia: "ésta no es una cuestión que le corresponda a la escuela; los profesores se han de ocupar solamente de la transmisión de saberes académicos y científicos", idea propia del liberalismo radical (Camps, V. 1993, 113). En esa línea se

formación permanente. Además, sugieren que tal preparación hay que preverla en la formación inicial, conclusión que verifica nuestra hipótesis.

mueven los escritos aparecidos en el diario ABC del viernes 27 de enero de 1995, del martes 14 de febrero de 1995 y del martes, 15 de octubre de 1996.

CAPÍTULO IX:

ANÁLISIS DE LOS DATOS (3): CORRELACIONES TRIPLES DE VARIABLES

*CAPÍTULO IX: ANÁLISIS DE LOS DATOS (3): CORRELACIONES
TRIPLES DE VARIABLES.*

9.0.- Introducción.

Al final del Capítulo VI, nos proponíamos presentar el análisis de los datos del estudio empírico divididos en tres bloques: uno para las tablas de frecuencias (Capítulo VII), otro para los resultados de cruzar dos variables entre sí (Capítulo VIII) y, finalmente, un tercer bloque dedicado al análisis de los datos resultantes de las correlaciones triples. Es el contenido de este Capítulo IX.

Presentamos estos datos de correlaciones triples en tres apartados con su correspondientes comentarios:

Relación de las variables 2 y 3, con otras variables.

Relación de las variables 14 y 15, con otras variables.

Y relación de las variables 1 y 9 con otras variables.

Aún intentamos la correlación entre las variables 2 y 9, con las variables 19, 20 y 21 pero no resultó significativa. Sus datos, que no son analizados aquí, pueden ser consultados en el ANEXO, bloque CROS7.LIS.

9.1.- Correlación de los datos de las variables 2 y 3 (edad y plan de magisterio, respectivamente) con los de V24, V25, V26, V27, V28 y V29. (CROS4). ¡Error! Marcador no definido.

Esta correlación obedece al deseo de conocer si la combinación de los datos de edad (V2) y Plan de Magisterio (V3) podían aportar alguna información de interés al ponerlos en relación con los de las variables

24 (opinión sobre la preparación del profesor en activo),

25 (razón de la apreciación),

26 (opinión sobre la preparación de las nuevas generaciones),

27 (base de la opinión),

28 (opinión sobre la generación mejor preparada),

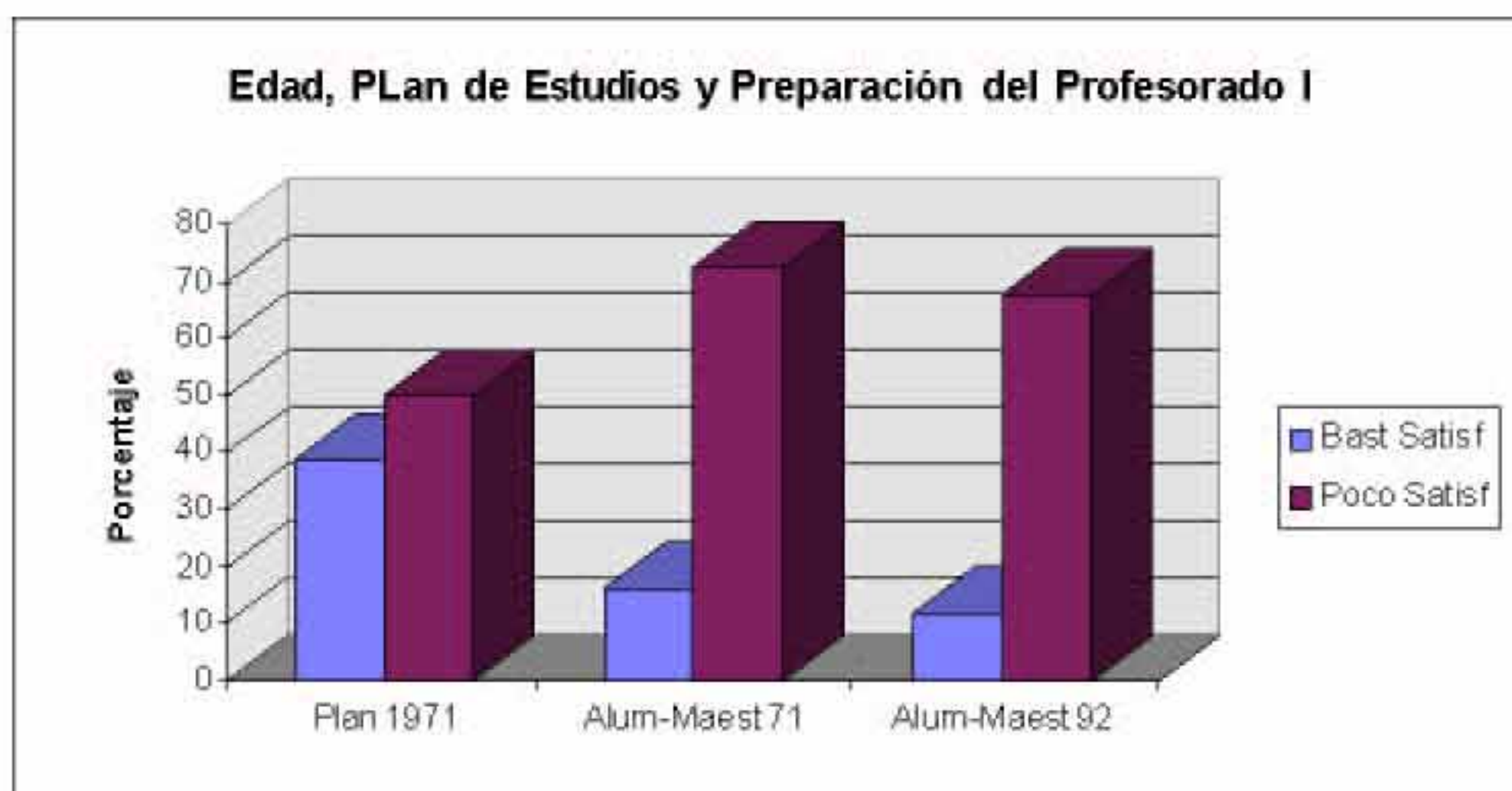
y 29 (motivo de la afirmación).

Como se ve, pretendemos saber, según la edad y plan de magisterio de los encuestados, su opinión razonada sobre la preparación del profesorado para educar para la convivencia, que es el objeto de nuestra hipótesis.

V2 + V3 con V24

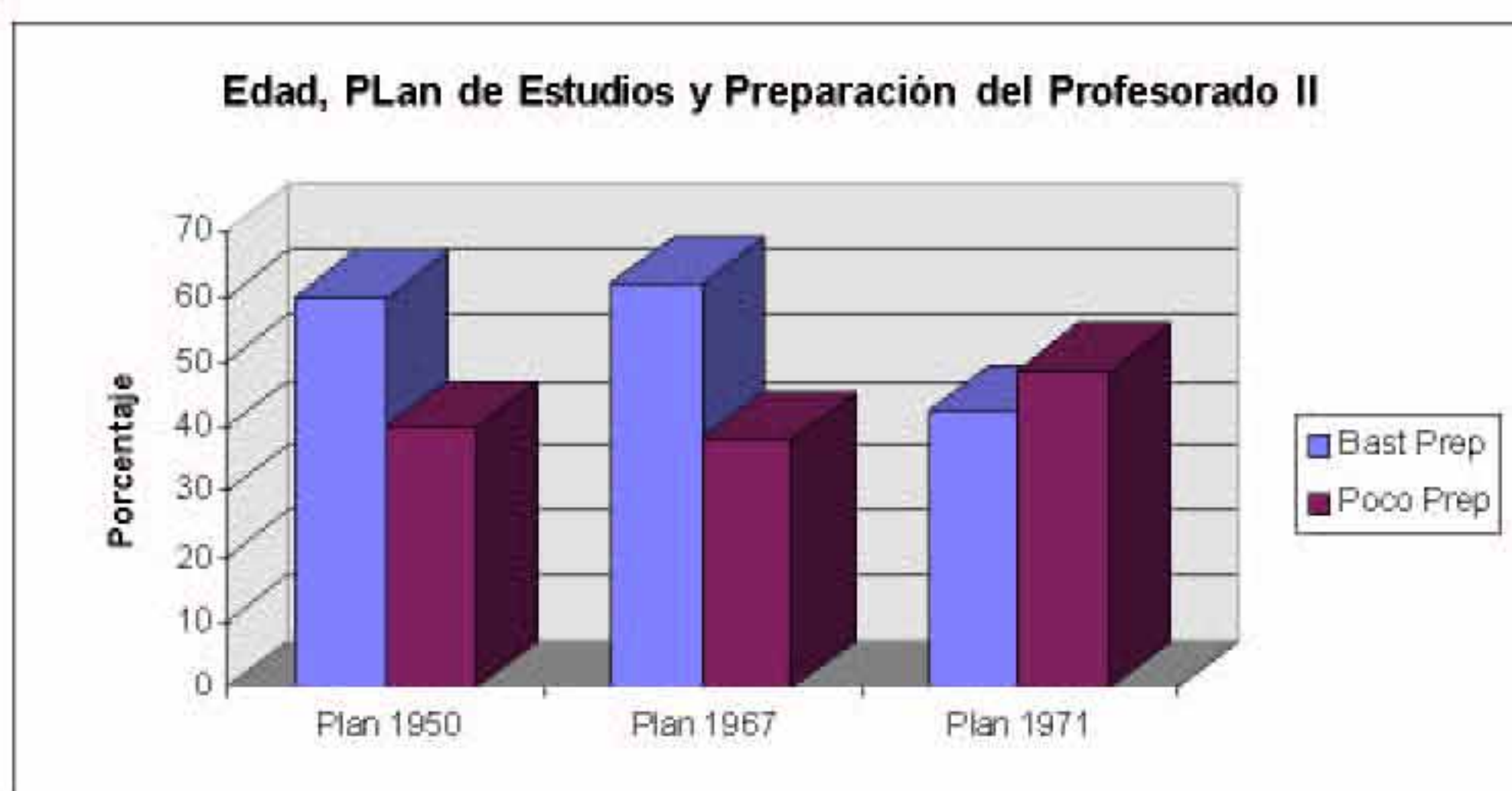
Como los encuestados se alejan de los valores extremos *'Muy - Nada Preparado'*, en los siguientes gráficos solamente presentamos los datos de los rangos en los que centraron sus respuestas: *'Bastante - Poco Preparado'*.

a. Menores de 30 años



Consideran 'poco preparado' para esta tarea al profesorado en activo, el 50 % de los maestros del plan 71, el 72.3 % de los profesores - alumnos del plan 71 y el 67.8 % de los profesores alumnos del plan 92. Ninguno de los profesores - alumnos de ambos planes los consideran ni 'muy preparados' ni siquiera 'bastante preparados'.

b. Entre 31 y 40 años

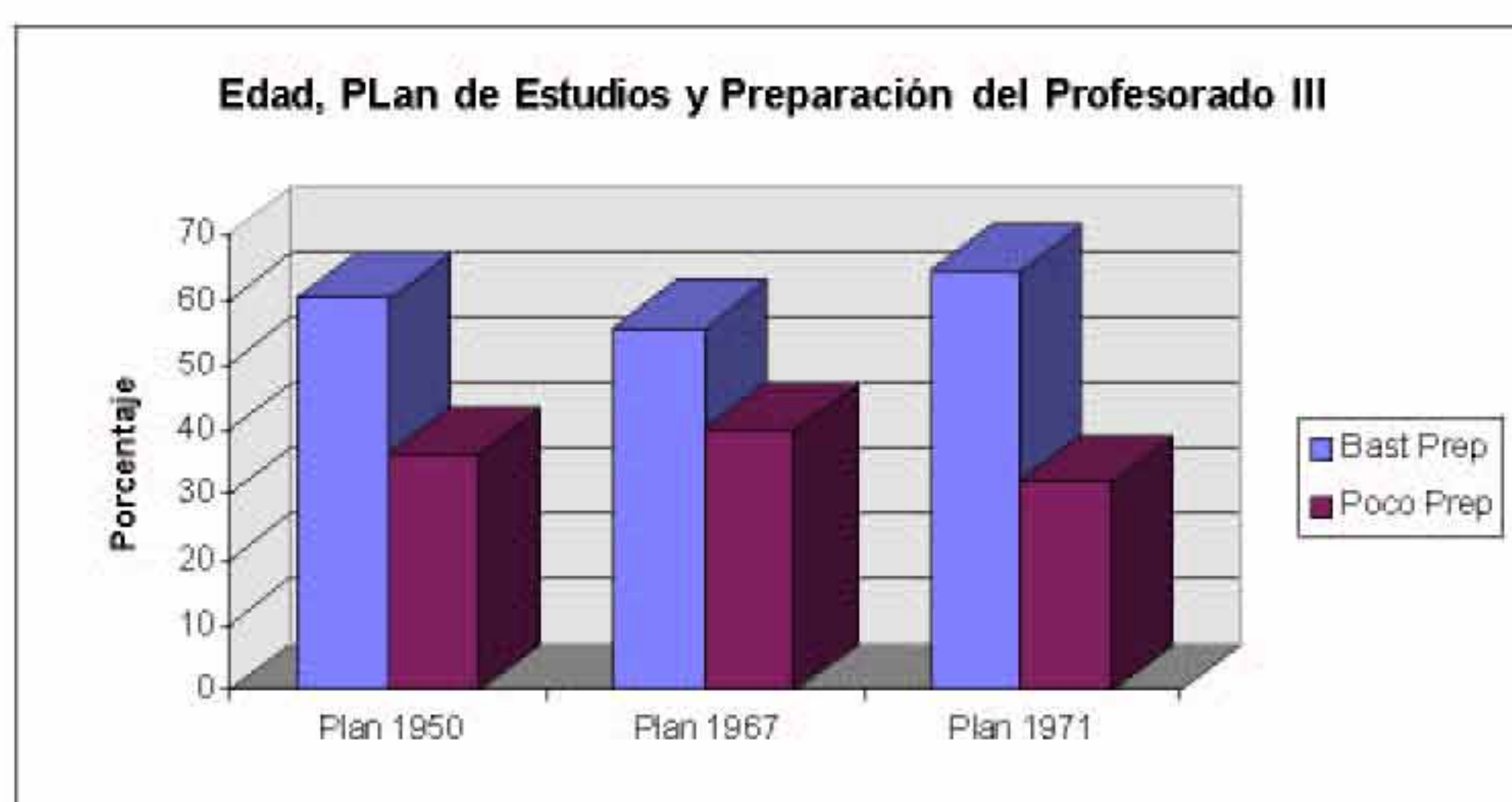


De esta edad, ninguno de los profesores alumnos encuestados opinan que el profesorado en activo esté ni mucho ni bastante preparado: todos, el

100 %, dicen que está poco preparado. Así lo ven también el 48.7 % de los maestros del plan 71, aunque entre ellos, el 42.2 % creen que está bastante preparado, el 5.2 % muy preparado y 3.9 % dicen está 'nada preparado'.

En cambio, el 61.9 % de los maestros del plan 67 y el 60.0 % del plan 50 consideran al profesor en activo bastante preparado, aunque ninguno de ellos lo ve ni 'muy preparado' ni 'nada preparado'.

c. Entre 41 y 50 años



Opinan que el profesorado en activo está 'bastante preparado', el 60.2 % de los maestros del plan 50, el 55.7 % del plan 67 y el 64.3 % del plan 71. Así mismo, dicen que está 'poco preparado' el 36.1 % de los del plan 50, el 40 % del plan 67 y el 32.1 % del plan 71.

d. De 51 años y más



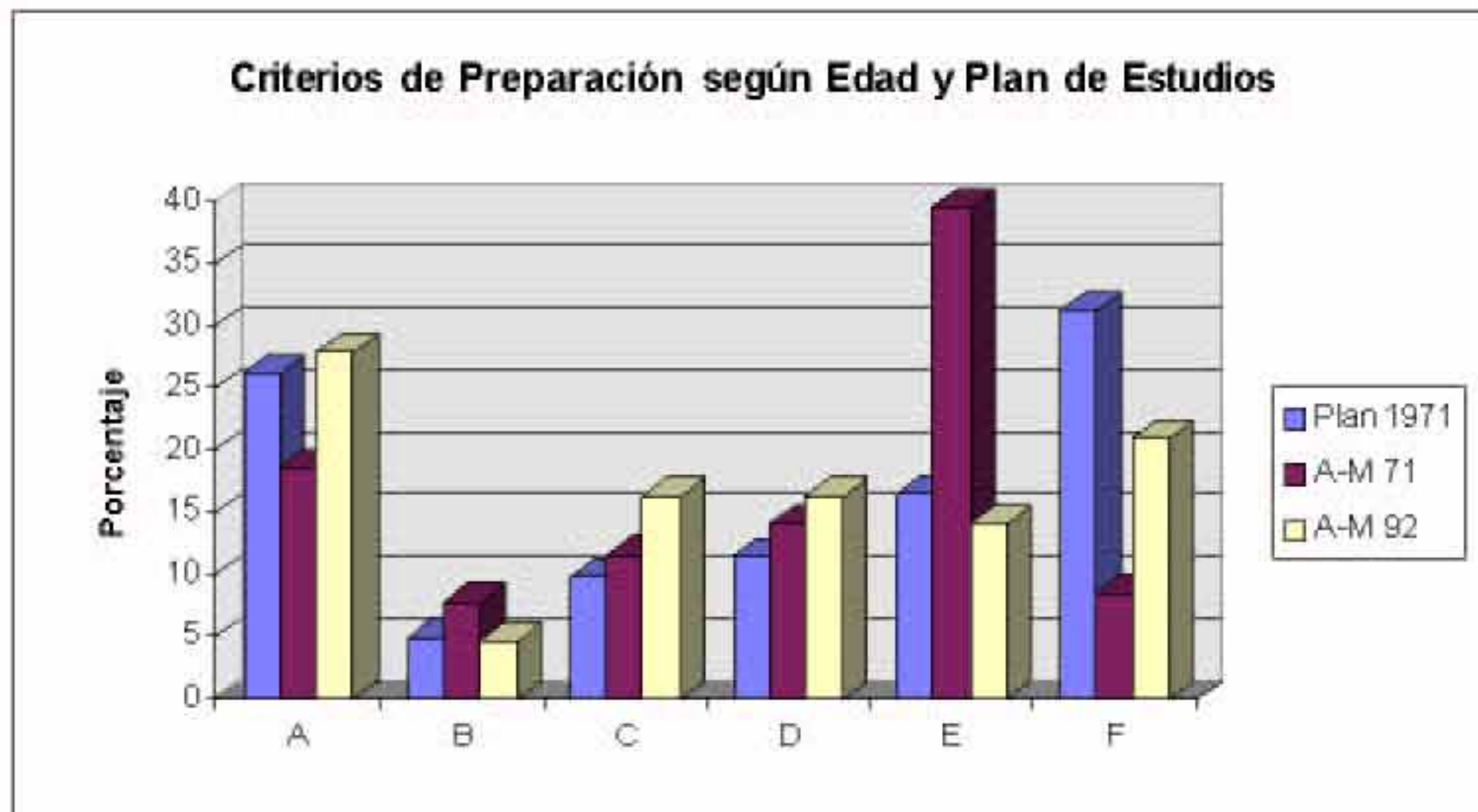
Dicen que el profesorado en activo está bastante preparado el 60.7 % del plan 50 y el 42.9 % del plan 67. Mientras que afirman que está poco preparado el 33.9 % del plan 50 y el 28.6 % del plan 67. No hay en este rango de edad ningún sujeto de los planes 71 y 92.

V2 + V3 con V25

Para facilitar la lectura de los datos representamos con letras los criterios utilizados por los encuestados para definir la preparación del profesor en activo. Así:

- A, La práctica en el aula
- B, La conducta de los niños
- C, El desinterés del profesor
- D, Preocupa más enseñar que educar
- E, La conducta del profesor
- F, Otra

a. Menores de 30 años



Los Alumnos - Maestros del Plan 71 opinaban (primer gráfico) que el profesor en activo está mal preparado para educar para la convivencia; ahora precisan, aunque sólo el 39.5 %, que el criterio que han utilizado para opinar así es *'La conducta del profesor'*.

En cambio los maestros del plan 71 utilizan más criterios, aunque el porcentaje mayor (26.2 %) lo tiene la práctica en el aula. Los profesores - alumnos del plan 92 dividen aún más su elección de criterios, sin porcentajes significativos.

b. De 31 a 40 años

El grupo más numeroso de sujetos en esta edad es el de los maestros del plan 71, y de ellos el porcentaje mayor es para el criterio de la práctica en el aula (26.5 %).

c. De 41 a 50 años

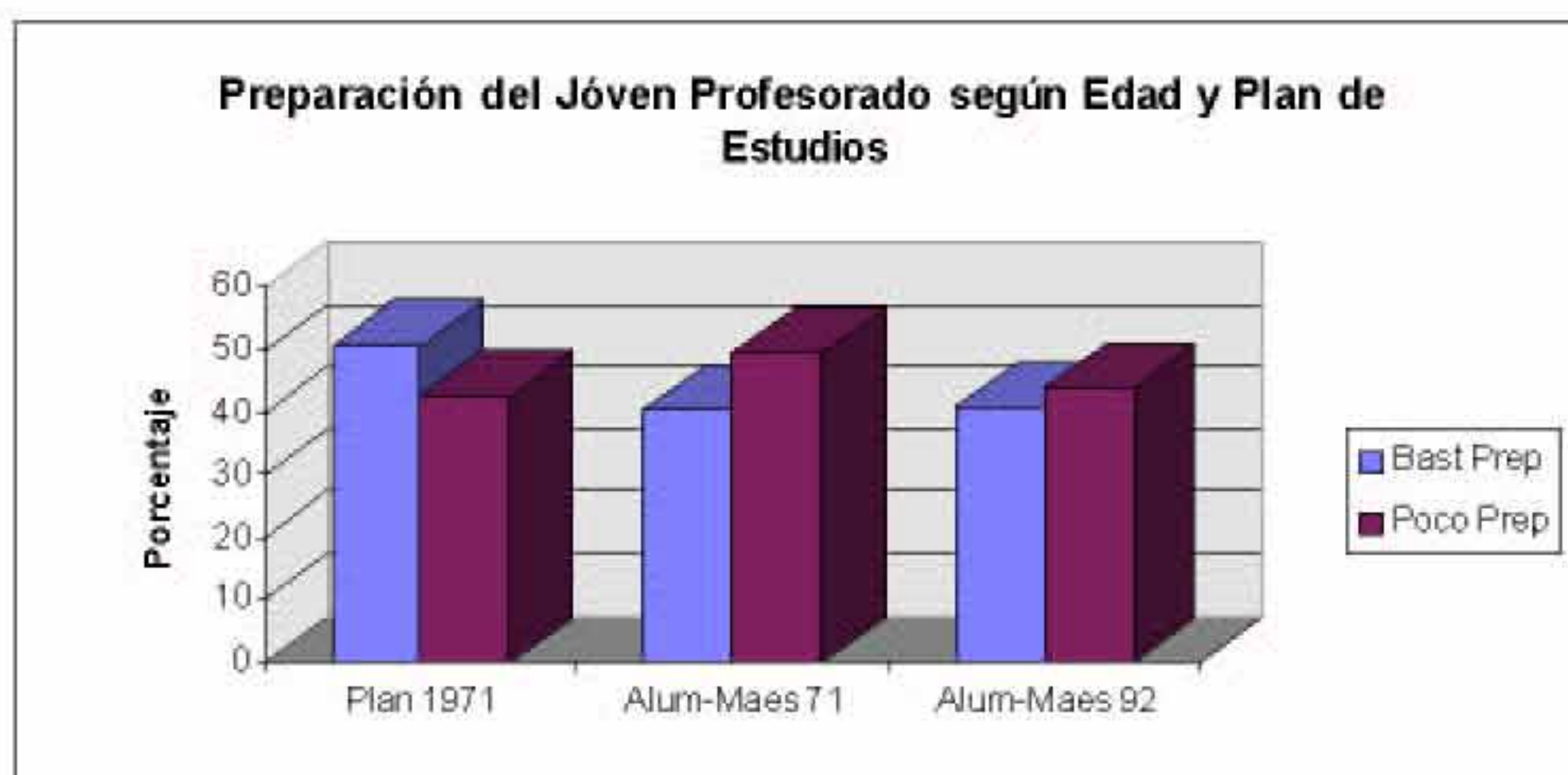
Como criterios para opinar sobre la preparación del maestro en activo, la práctica del aula es el que eligen el 26.7 % de los sujetos del plan 50. El 31.7 % plan 67, en cambio, elige la conducta del profesor como criterio, lo mismo que el 35.7 % de los del plan 71.

d. De 51 años y más

En este grupo sólo hay un número significativo en los maestros del plan 50, de los que el 29. % señala la práctica en el aula como criterio de la preparación de un maestro para educar a convivir.

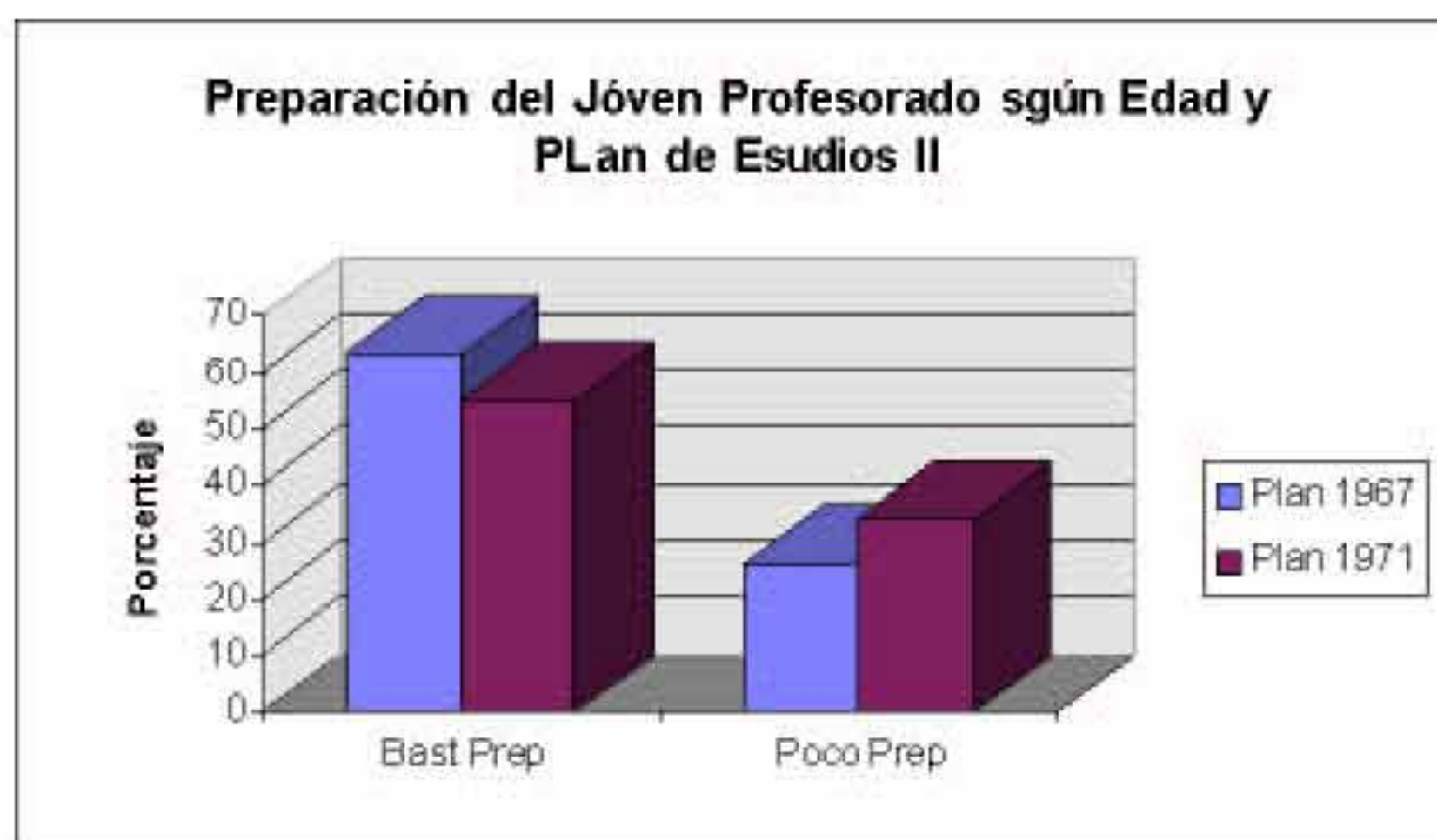
V2 + V3 con V26

a. Menores de 30 años



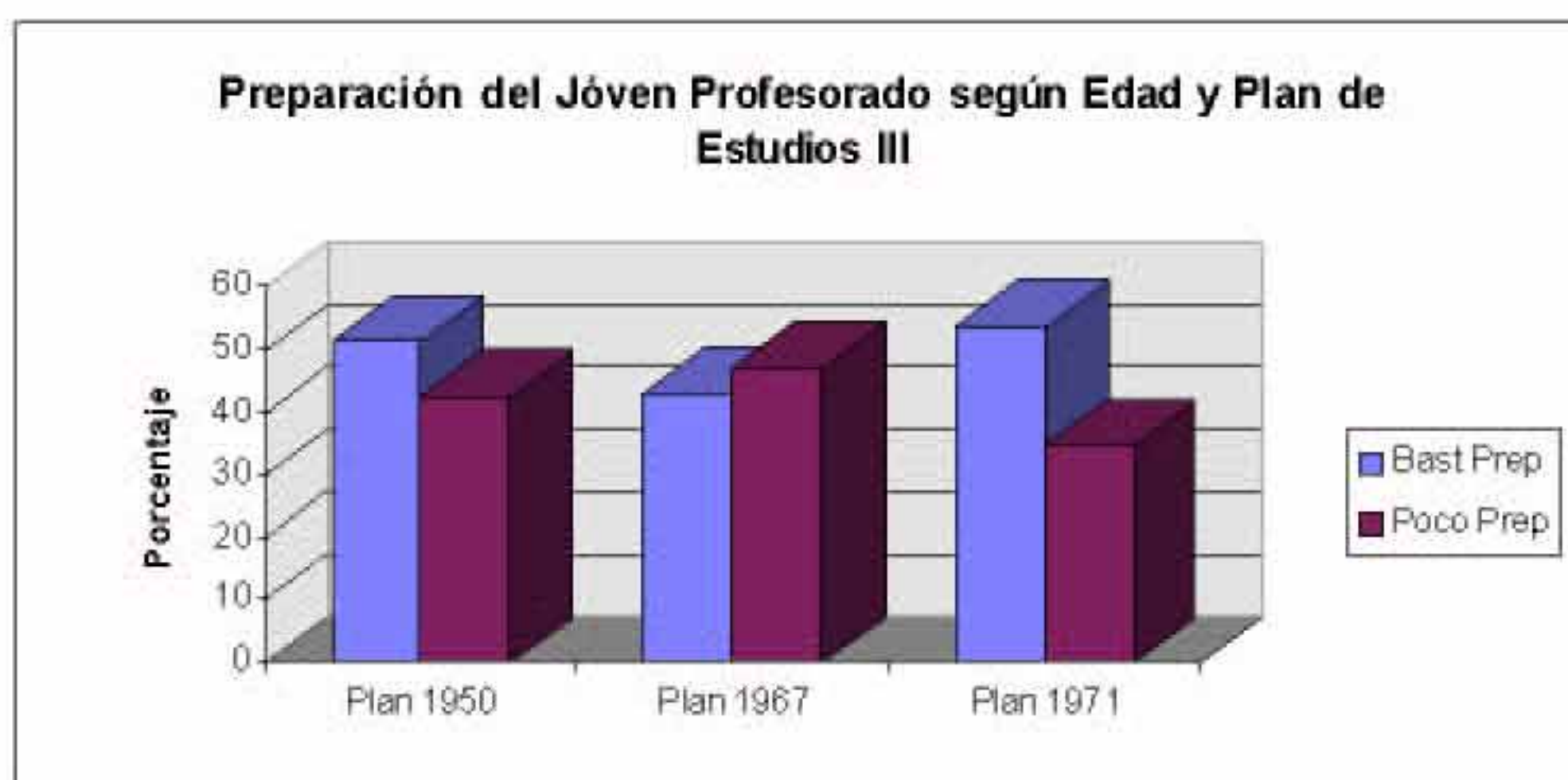
El 50.7 % de los maestros del plan 71 considera a las nuevas generaciones bastante preparadas para educar a convivir; pero el 49.3 % de los profesores - alumnos del plan 71 y el 43.8 % de los del plan 92 las consideran poco preparadas.

b. De 31 a 40 años



El 54.9 % de los maestros del plan 71 de esta edad, confirman la opinión de sus compañeros más jóvenes, considerando a las nuevas generaciones como bastante preparadas; lo mismo piensa el 63.2 % de los del plan 67.

c. De 41 a 50 años



De esta edad, el 53.8 % de los maestros del plan 71 sigue - como la mayoría de sus compañeros de plan - considerando bastante preparadas a las nuevas generaciones. Los maestros de los otros dos planes más antiguos

dividen su opinión; los porcentajes más relevantes son el 51.5 % de los del plan 50 que considera, en esta edad, que las nuevas generaciones están bastante preparadas, y el 47.1 % de los del plan 67 que las consideran poco preparadas.

d. De 51 años y más

Como dato reseñable de los maestros de esta edad está el que el 56.9 % de ellos opine que las nuevas generaciones están bastante preparadas para esta labor educativa.

V2 + V3 con V27

a. Menores de 30 años

El dato más significativo de este grupo es el que aportan los profesores alumnos. Tanto los del plan 71 (el 54.8 %) como los del plan 92 (el 71.4 %) utilizan la formación inicial como criterio para opinar negativamente acerca de la formación en esta tarea de las generaciones más jóvenes de maestros. O lo que es lo mismo, juzgan negativamente su propia formación.

b. De 31 a 40 años

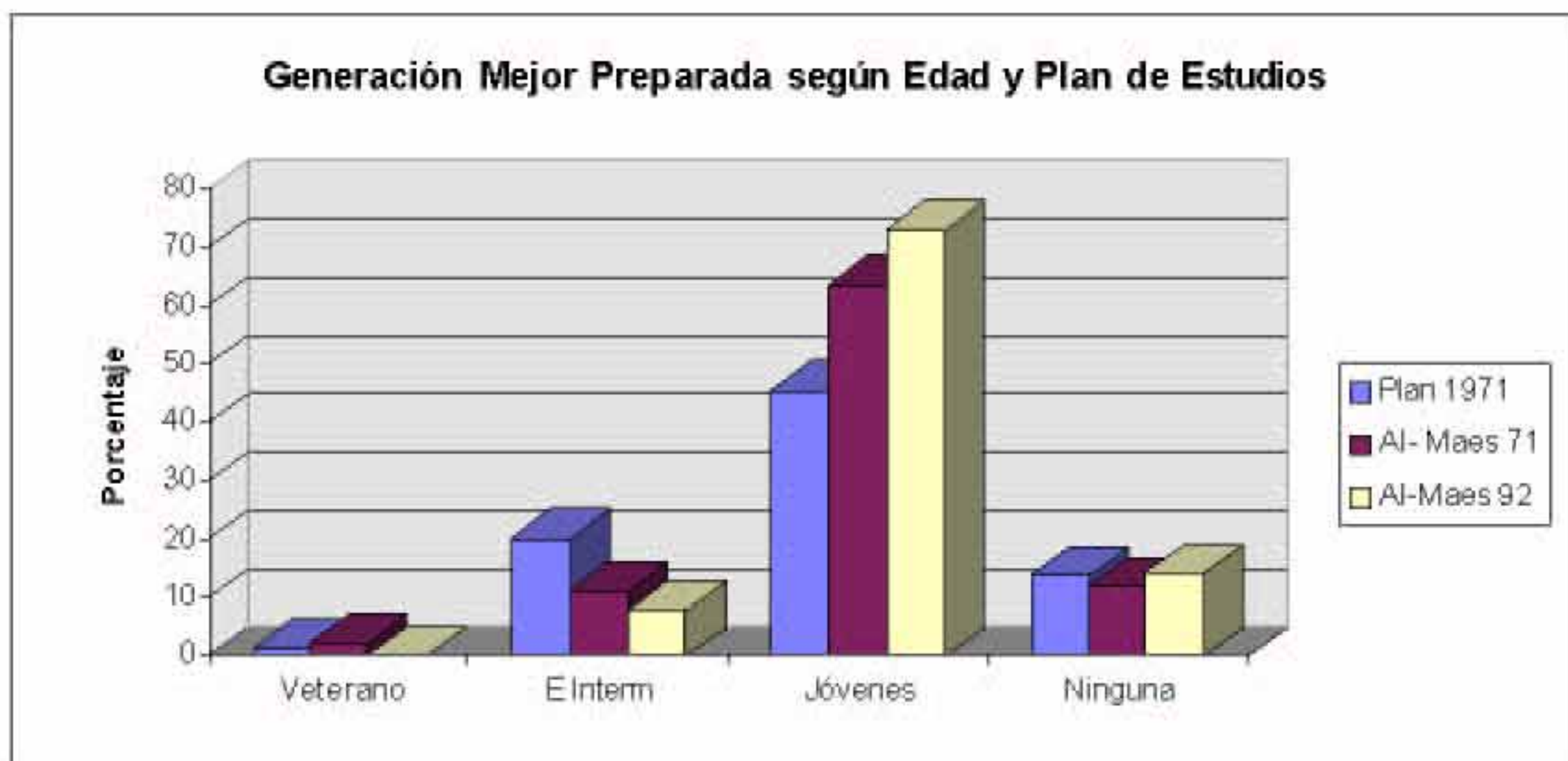
La mayor parte de los sujetos de este grupo están situados entre los maestros del plan 71, y el 37.2 % de ellos, señalan también la formación inicial como la causa de su opinión favorable acerca de la preparación de las nuevas generaciones.

En los otros dos grupos de edad nos encontramos con que los porcentajes mayores y significativos (53.3 %) están situados en el grupo del plan 50 y hace referencia a una serie de razones diversas que agrupamos en el epígrafe 'Otras'. Como señalamos en el comentario a las tablas de

frecuencia, las razones que tienen los maestros mayores para opinar positivamente de la preparación de los jóvenes, se refieren a que éstos han vivido en una época democrática, han tenido una educación más abierta en el ámbito familiar, son más conscientes de valores como la ecología, la solidaridad o la tolerancia, etc.

V2 + V3 con V28

a. Menores de 30 años



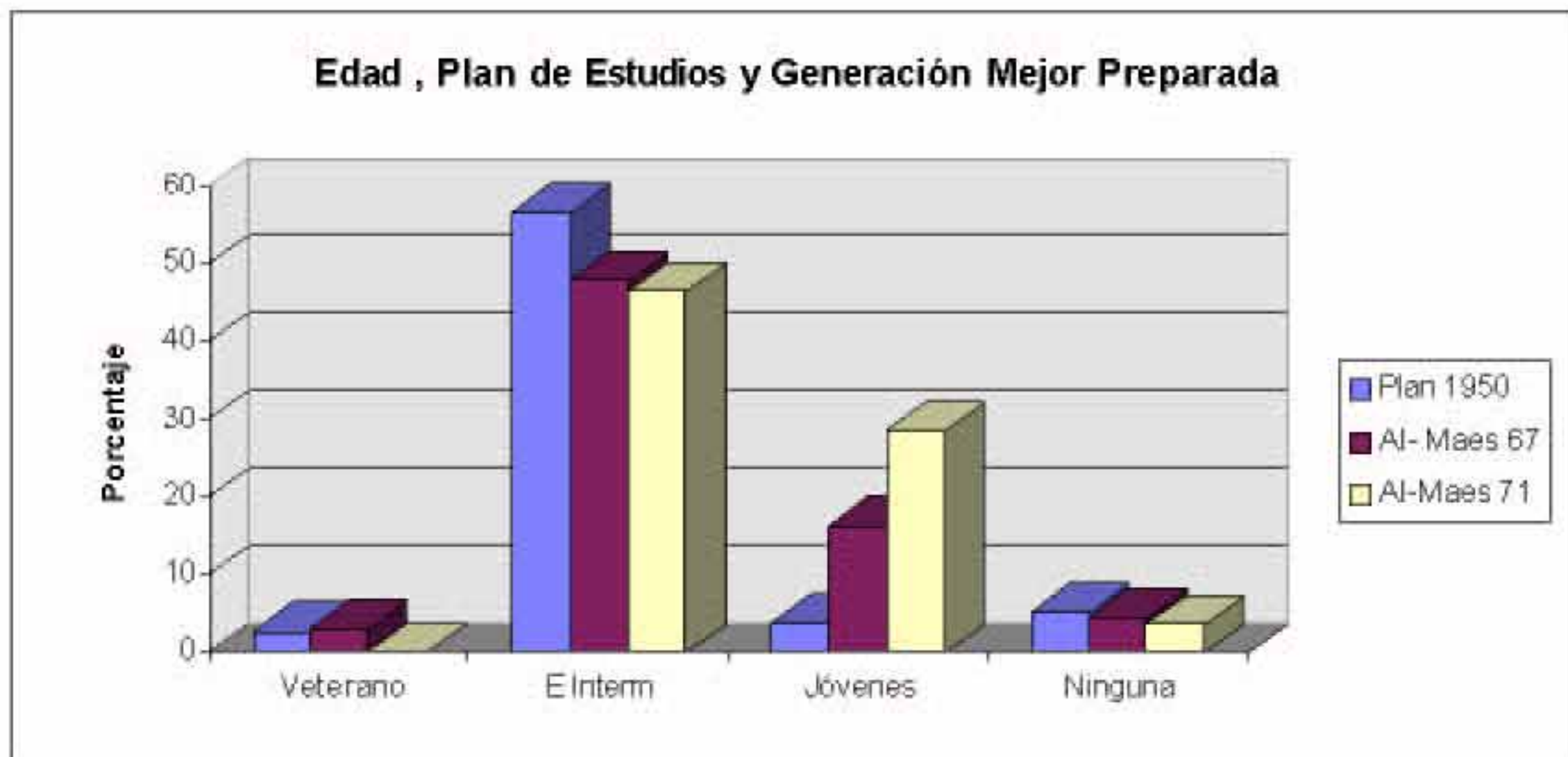
La mayoría de los sujetos de este grupo (el 45.6 % de los maestros del plan 71, el 63.4 % de los profesores - alumnos del plan 71, más el 73 % de los del plan 92) opinan que la generación de maestros mejor preparada para la tarea que es objeto de este estudio es la generación de los jóvenes.

b. De 31 a 40 años

Como ya hemos dicho, la mayor parte de los maestros de esta edad se concentran en el grupo de los que estudiaron con el plan 71. Pues bien, la mayoría de ellos (el 36.2 % es el porcentaje más alto con diferencia) opina

que los mejor preparados para esta labor son los maestros de edad intermedia (de 36 a 50 años).

c. De 41 a 50 años



Como en el grupo anterior, los maestros de esta edad opinan que la generación mejor preparada es la de edad intermedia. Así piensan el 56.6 % de los del plan 50, el 47.8 % de los del 67 y el 46.4 % de los del plan 71.

d. De 51 años y más

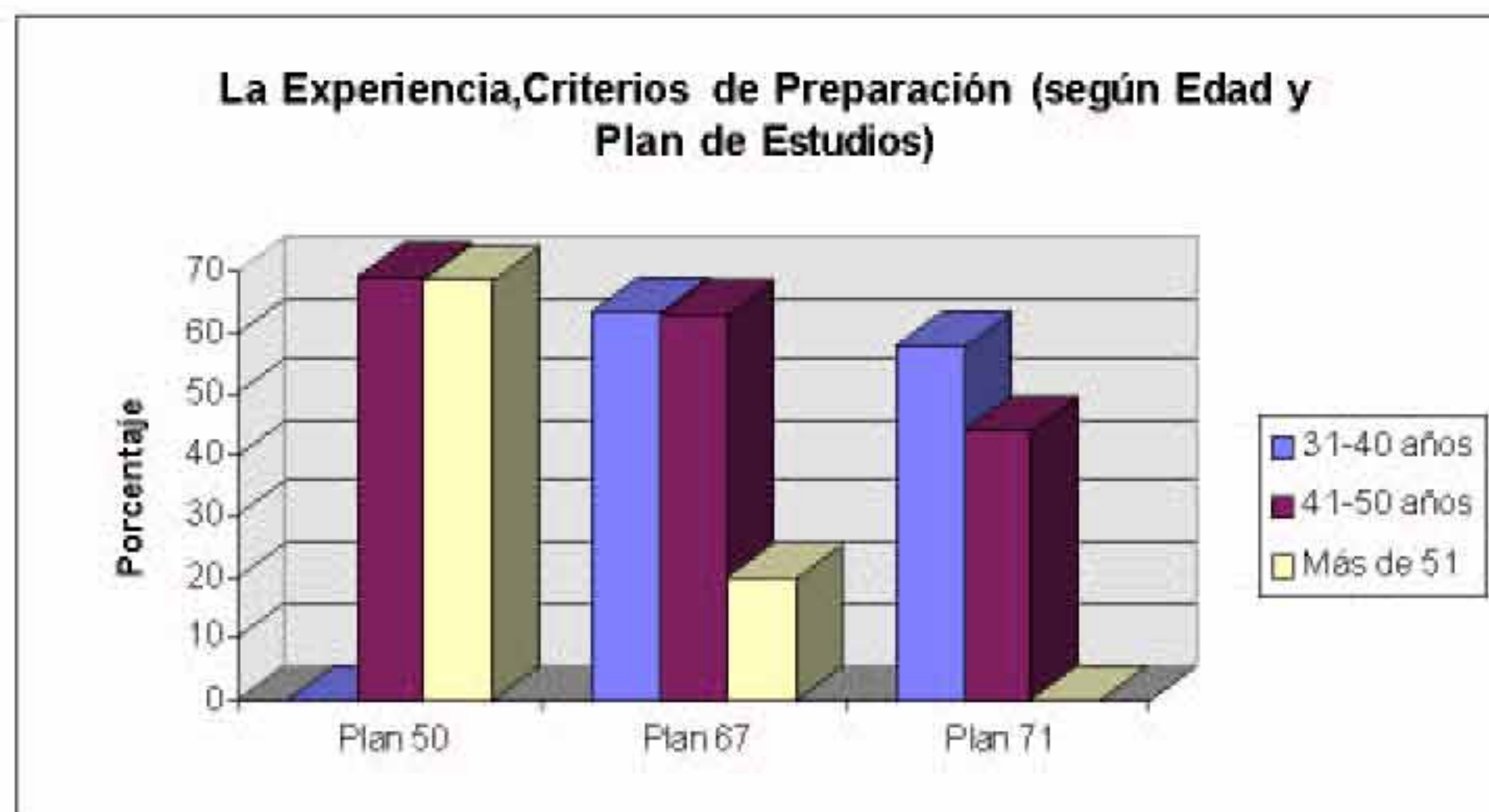
Lo mismo. El 39.3 % de los maestros del plan 50 (los otros no son significativos) cree que es la generación de edad intermedia la mejor preparada.

V2 + V3 con V 29

Los datos de esta triple relación nos indican la razón por la que cada grupo señaló a la generación mejor preparada para educar a los niños en la convivencia. Recordemos que los profesores - alumnos de ambos planes

optaron por la generación más joven, mientras que todos los demás lo hicieron por los de edad intermedia.

Dicho esto, observamos que los maestros en activo eligieron fundamentalmente, dos criterios para juzgar. Primero, el de la experiencia:

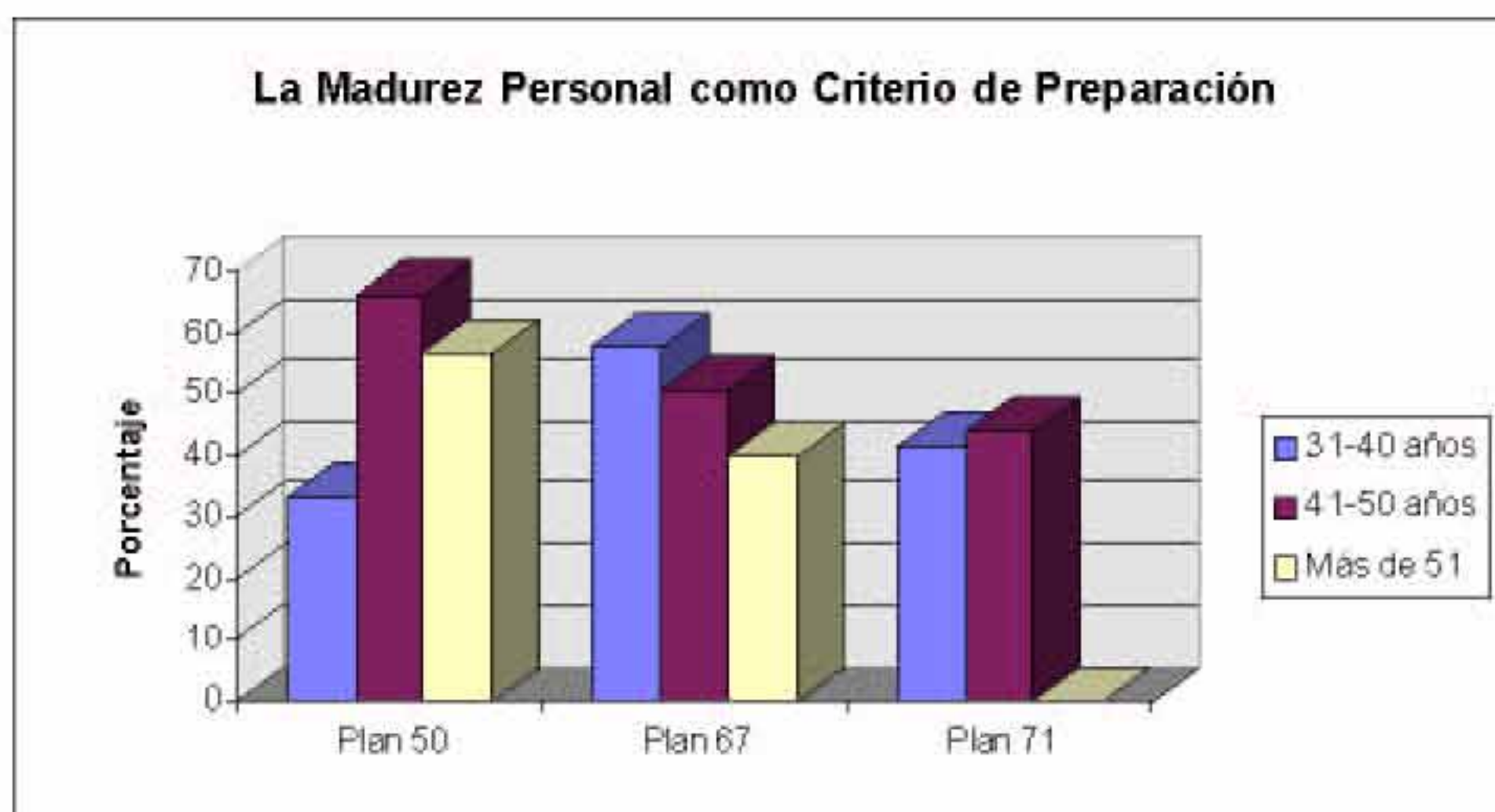


- de 31 a 40 años, 63.2 % (plan 67) y 57.8 % (plan 71);

- de 41 a 50 años, 69 % (plan 50) y 62.7 % (plan 67);

- de 51 años y más, 68.6 % (plan 50).

En segundo lugar sitúan como criterio la madurez personal:



- de 31 a 40 años, el 57.9 % de los del plan 67 ;

- de 41 a 50 años, el 66.2 % de los del plan 50 y el 50.8 % del plan 67;

- de 51 años y más, el 56.9 % de los del plan 50.

Por su parte, los profesores - alumnos optan por el criterio de la *formación inicial* (el 57.9 % del plan 71 y el 63.5 % del plan 92).

La *formación permanente* es considerada como criterio de preparación para educar a convivir solamente por un grupo -de manera significativa- en todas las edades, el grupo de los maestros del plan 71. Así:

De menos de 30 años, el 58.5 %

De 31 a 40 años, el 48.5 %

De 41 a 50 años, el 52.0 %

De más de 50 años, no hay sujetos en este grupo.

9.1.1.- Comentario a la correlación de los datos de las variables 2 y 3 (edad y plan de magisterio, respectivamente) con los de V24, V25, V26, V27, V28 y V29. (CROS4).

A más edad mayor seguridad experimentan los maestros sobre su preparación para esta tarea educativa, lo cual confirma lo que vimos desde las tablas de frecuencia en adelante: que la experiencia - no la formación inicial o permanente - es la que les da esa seguridad. O dicho de otro modo, cuando ellos hablan de preparación para educar a convivir parecen estar hablando de experiencia. De ahí que el criterio que utilizan para decir que un maestro está bien preparado para educar a convivir es la práctica del aula.

Sobre la preparación para esta tarea de las nuevas generaciones hay que señalar el 'suspense' que dan a esas generaciones los profesores-alumnos, suspense que ellos mismos lo achacan a la formación inicial, con la que son muy críticos. Y sin embargo, se consideran a sí mismos mejor preparados para esto que los maestros que ya están en ejercicio.

Con esa postura contrasta la benevolencia de los maestros del plan 71 que, cualquiera que sea su edad, ve a las generaciones jóvenes bastante preparadas. A pesar de ello, creen que la generación mejor preparada es la que etiquetamos como de edad intermedia, o sea, de 36 a 50 años.

Llama la atención que haya dos grupos de opinión tan definidos acerca, no tanto de la generación de maestros mejor preparada para educar en la convivencia, como de los criterios por los que valoran esa preparación: los profesores-alumnos señalan a la generación más joven y como criterio proponen su mejor formación inicial que, como ya hemos dicho, no la consideran buena pero sí mejor que las anteriores.

Los maestros que ya están en ejercicio, en todos los rangos de edad y en cada uno de los planes de estudio, dicen, en cambio, que la generación mejor preparada es la de edad intermedia. Sus criterios de valoración son - como ya señalamos- la experiencia y la madurez personal, criterios que parecen indicar o que esto no es cuestión de formación inicial del profesor o que no habiendo tenido dicha formación no les ha quedado más remedio que echar mano de estas cualidades personales; pensamos que se están refiriendo a esta última opción porque en todas las edades y por todos los planes de estudios los datos de la presente investigación nos llevan a una conclusión clara: todos, con unos porcentajes por encima del ochenta por ciento, creen que esta materia debe ser parte de la formación inicial del maestro.

La nota diferente la ponen los maestros en ejercicio del plan del 71. Son ellos, en todos los rangos de edad, los que valoran positivamente la formación permanente.

Creemos que nuestra hipótesis de trabajo se ha visto confirmada y, en cierto modo, matizada como resultado de esta correlación. Los maestros y maestras piensan que educar para convivir es parte de su trabajo. No han tenido preparación específica para ello, pero no se han rendido sino que echan mano de su experiencia y de su madurez personal para realizar esta tarea. Pensamos que muchas generaciones de maestros han hecho eso cuando la profesión no era atractiva más que desde la ilusión. Pero cuando el magisterio es una carrera atractiva desde otros ángulos, ciertamente importantes, se hace imprescindible que la preparación para educar a convivir entre a formar parte de la formación inicial.

9.2.- Relación de dependencia / independencia entre las variables 14 y 15 (Centro educativo en línea de renovación pedagógica y actividades que están esa línea) con otras variables. (CROSS). ¡Error! Marcador no definido.

En esta correlación de tres variables queremos conocer no sólo la relación de dependencia o independencia entre ellas, sino también, si esa relación verifica o no nuestras hipótesis. La relación que aquí pedimos al programa estadístico SPSS es de las tres variables siguientes:

1. V14, que define si el centro educativo en el que trabaja el encuestado, según su opinión, está o no en línea de renovación pedagógica;

2. V15, que describe las actividades correctas, incorrectas o la mezcla de ambas, que verificarían o no la opinión que el encuestado tiene de su centro (y de lo que significa estar en línea de renovación pedagógica).

3. A las dos variables anteriores, de carácter fijo, se añadió una tercera. Este tercer puesto lo ocupó, sucesivamente, cada una de las siguientes variables:

- V9, años de docencia del encuestado,
- V10, localización del centro,
- V13, tipo de centro,
- V16, teorías explicativas de la enseñanza-aprendizaje social.
- V17, implicación en la tarea,
- V19, aprecio general por la tarea,
- V20, atracción personal por la tarea,
- V21, preparación personal para la tarea,

- V22, quién debe realizar la tarea,
- V23, situación curricular de la educación para la convivencia.
- V28, generación mejor preparada para esta tarea,
- V30 a V35, actividades que promueven la educación para la convivencia.
- V36 a V40, opiniones sobre la situación académica de la educación para la convivencia.
- V41 a V43, opinión razonada sobre la educación para la convivencia como materia de la formación inicial del maestro.
- V44, aspectos de esta tarea que quisiera conocer,
- V45, enseñanzas a incluir en la materia, y
- V47, isla de trabajo del encuestado.

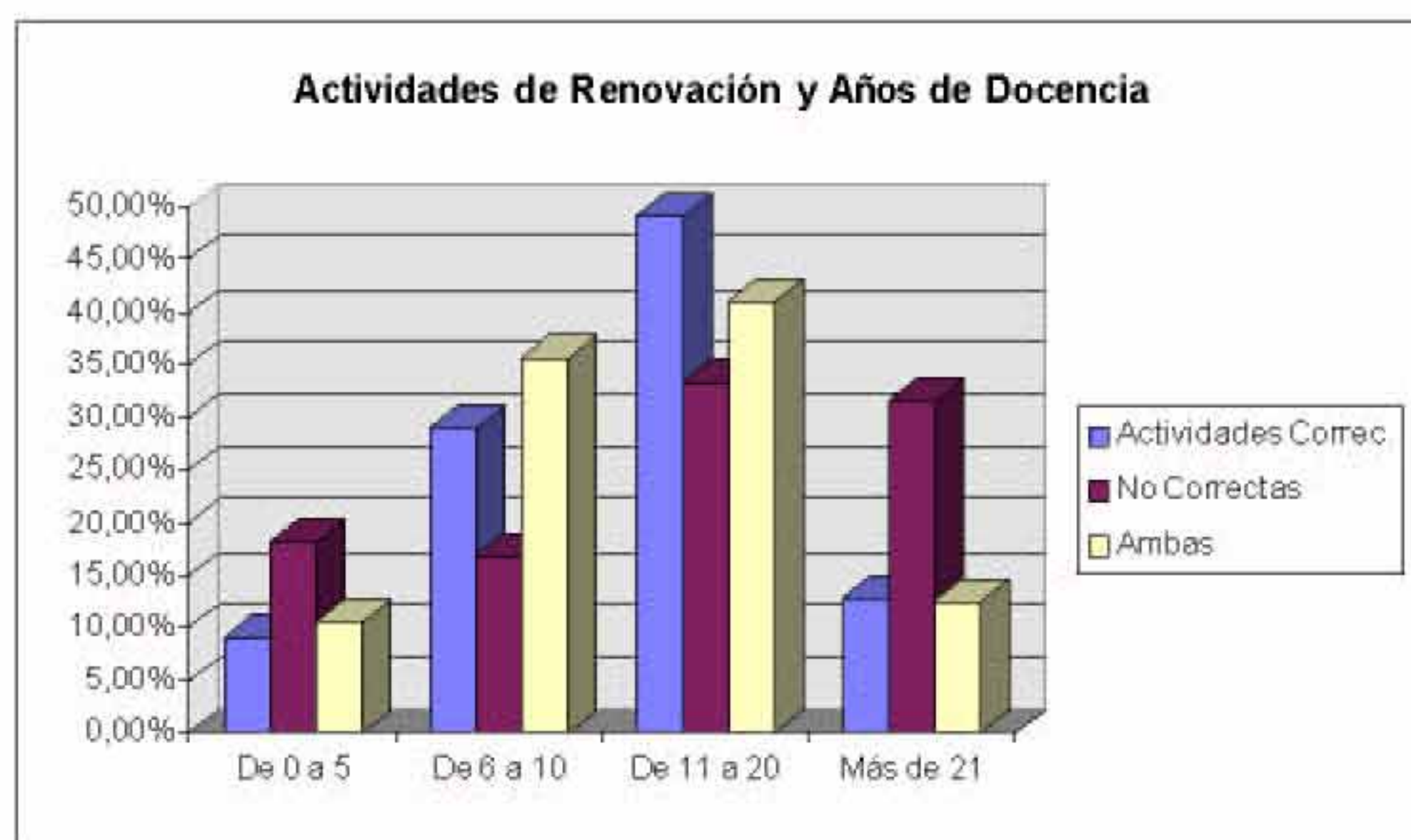
Hemos comprobado que la relación de estas tres variables, a veces, ha aportado datos de interés, aunque fueran indicativos; en otras ocasiones no nos ha ofrecido resultados significativos que fueran diferentes de los que conocemos en cada uno de los análisis ya hechos hasta aquí. Presentamos, pues, aquellos que nos han parecido más importantes, al menos a nivel descriptivo.

Una observación previa ayuda a la lectura de estos datos: la variable 14 corresponde a la pregunta "¿se realizan en tu centro actividades que le sitúen en una línea de renovación pedagógica?". La respuesta a esta pregunta fue afirmativa: el 58.5 % dijo que su centro sí estaba en línea de renovación pedagógica ¹. Por su parte, la variable 15 hace referencia a la

¹ Resultado de las tablas de frecuencias, V 14. Recordamos a este respecto que, aunque el 58.5 % de los maestros en activo respondieron que su centro de trabajo estaba en línea de renovación pedagógica, sólo el 14.6 % describió en la V15 actividades que pudieran llamarse correctas en esa línea; el 70.8 % presentó actividades que no responden al citado

pregunta, "En caso afirmativo, ¿qué actividades?" Por tanto, sólo contestan a esta pregunta quienes en la anterior habían respondido afirmativamente. De modo que en cada triple relación, una de las variables (V14) siempre supone que los datos se refieren a los sujetos que contestaron que su centro está en línea de renovación pedagógica.

V14 y V15 con V9



De los datos de este gráfico nos parecen de interés los siguientes:

movimiento sino que se consideran actividades de obligado cumplimiento del profesorado, porque se refieren a la organización del centro (elaborar el P.C.C. o el P.E.C., etc.) o a una formación puntual que no necesariamente se corresponde con la formación permanente (como la asistencia a cursillos, jornadas, charlas, etc. sin precisar si esas actividades están de acuerdo con el trabajo que se realiza o con la línea pedagógica que se ha planteado el centro).

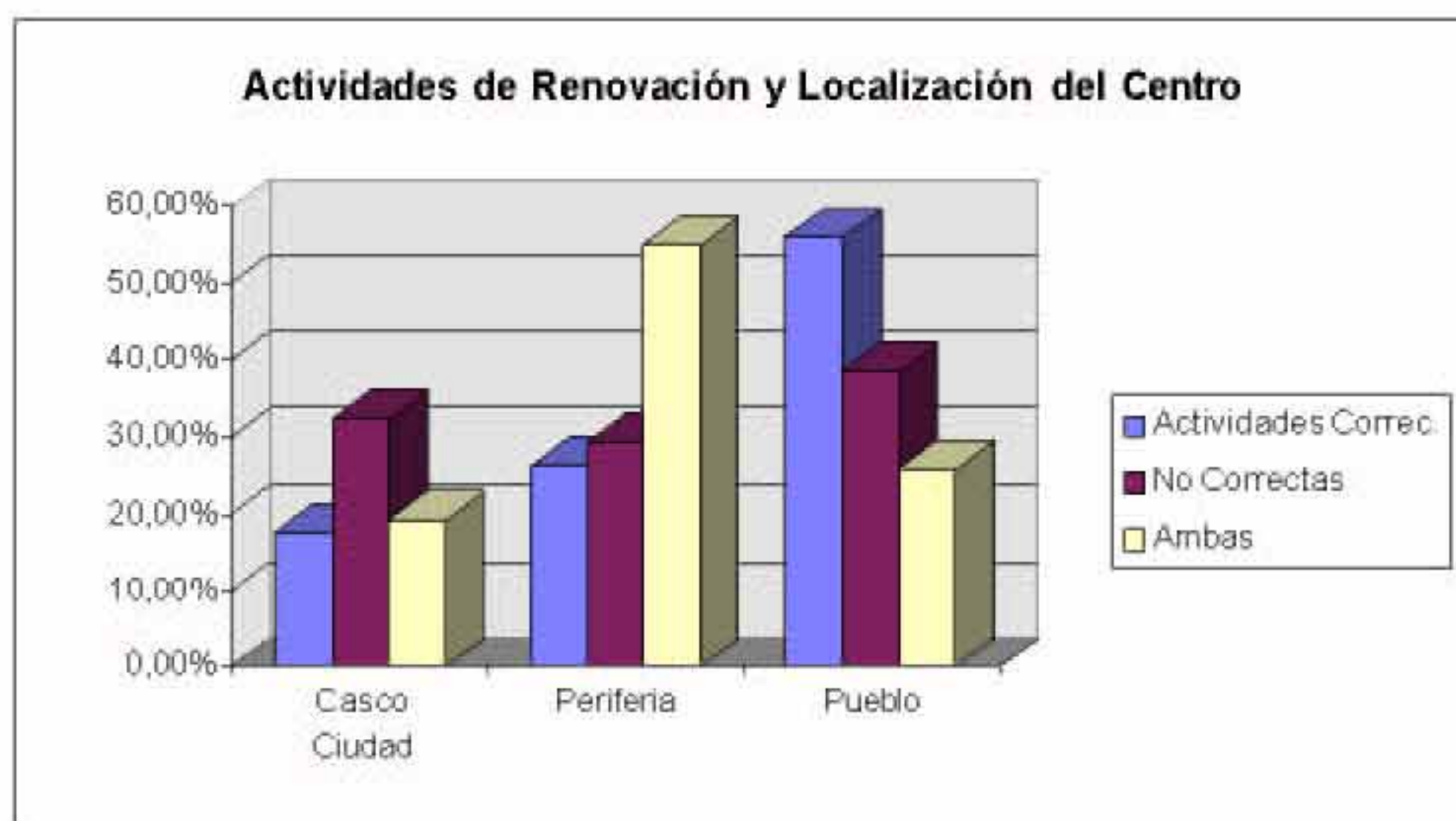
- el 49.1 % de los que describen actividades correctas y el 41.1 % que aportan ambas, se sitúan en el rango de los que llevan de 11 a 20 años de docencia (edad intermedia).

- En cambio el 31.5 % de los que aportan actividades no correctas son maestros de más de 21 años de docencia.

- Por otra parte, son los más jóvenes los que describen menos actividades correctas y de ambas.

V14 y V15 con V10

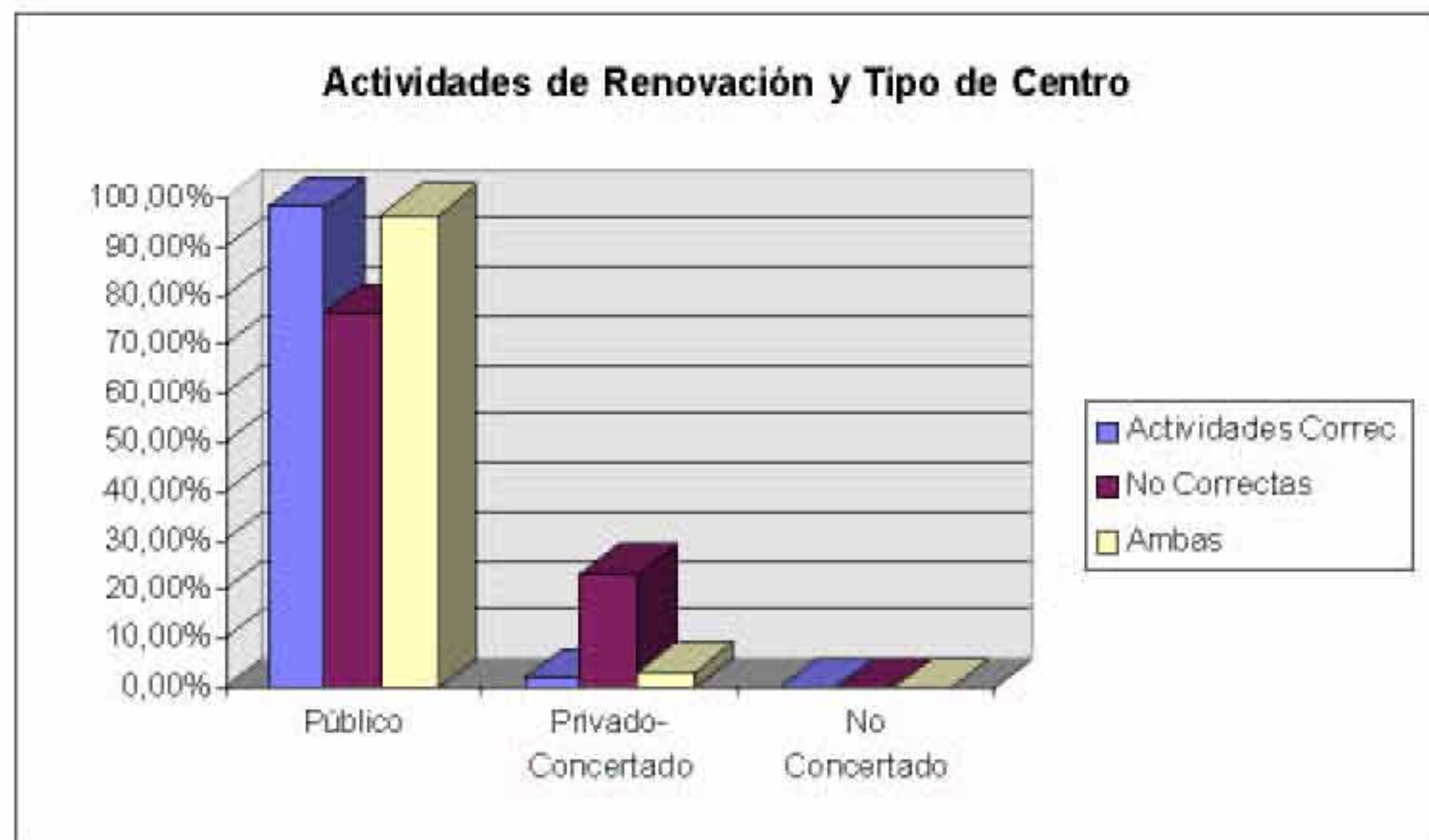
Los resultados de esta relación se representan en este gráfico:



Observamos un dato de interés: la mayor parte de las actividades correctas descritas proceden de profesores que trabajan en centros educativos de pueblos. Al contrario, los que menos actividades correctas aportan son los que trabajan en colegios del casco de las ciudades.

Cabe señalar el conjunto de datos de los profesores que trabajan en la periferia de las ciudades: presentan un buen número de actividades correctas, el más bajo porcentaje de actividades no correctas, y el más alto de la mezcla de ambas.

V14 y V15 con V13

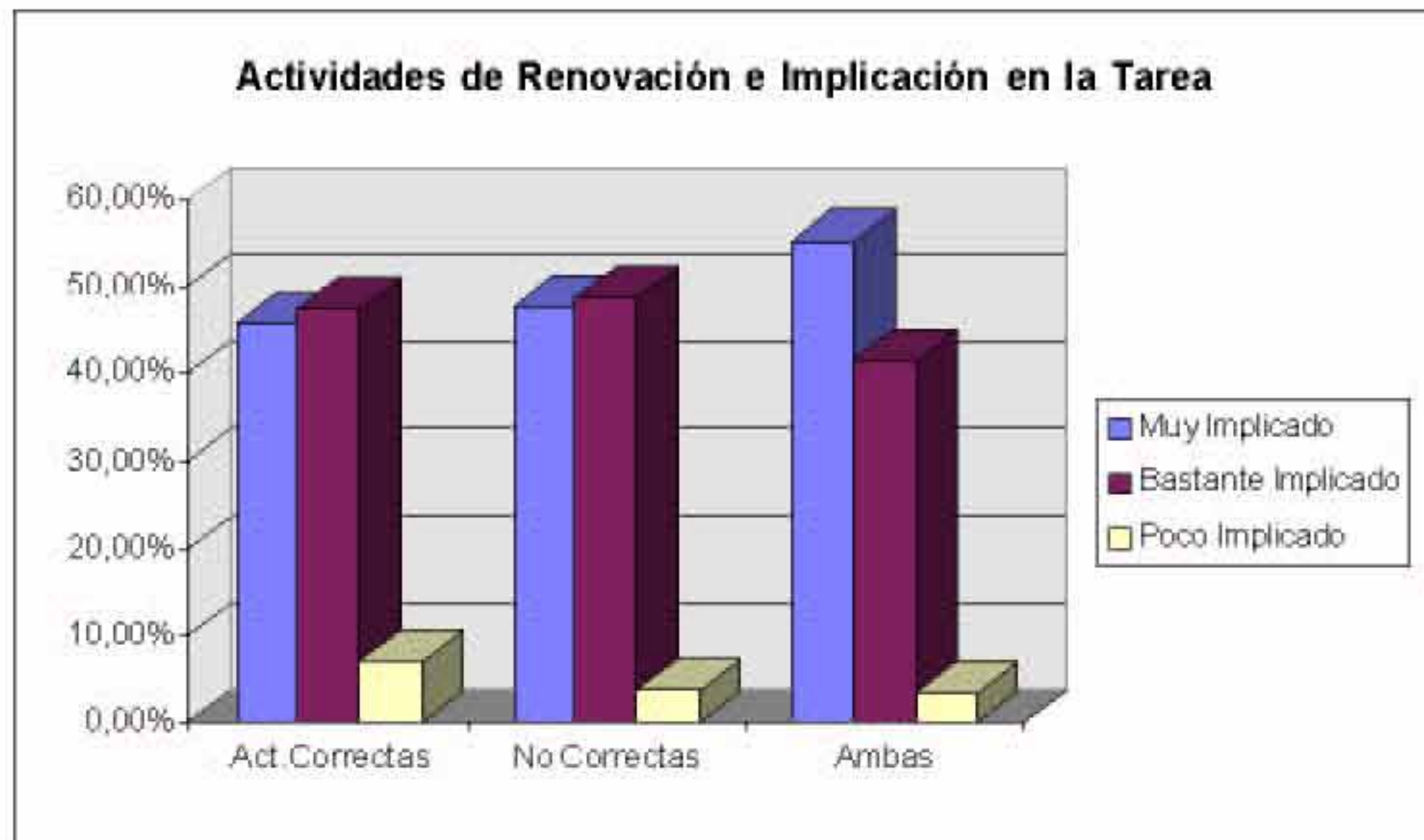


Esta relación arroja unos datos muy definidos:

- Los profesores que trabajan en la enseñanza pública describen un mayor porcentaje de actividades correctas (el 98.2 %), los que lo hacen en centros concertados aportan el 1.8 % restante de dichas actividades correctas.

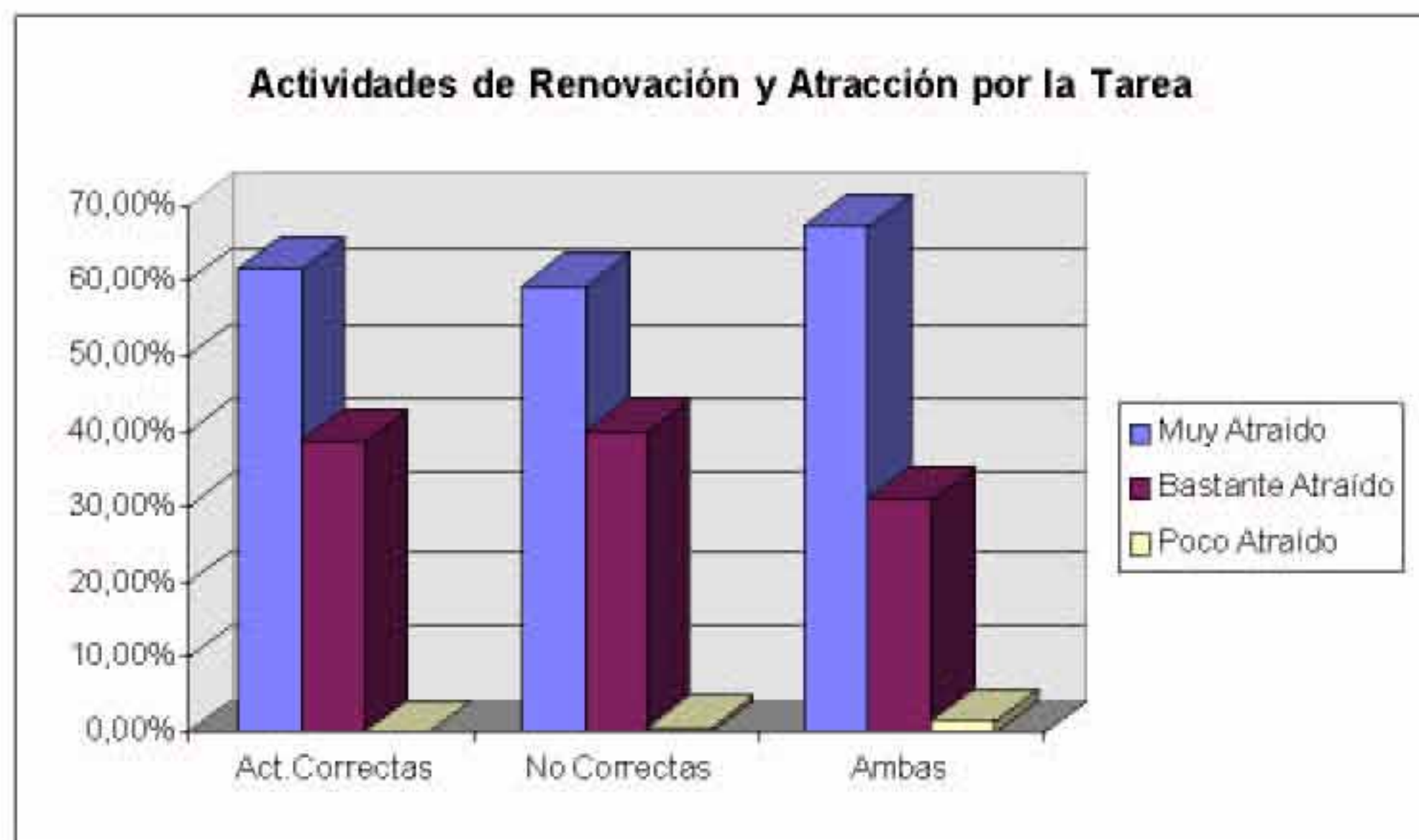
V14 y V15 con V17

Los maestros y maestras que afirman estar muy implicados en la tarea (razonando o no su implicación), aportan el 55.1 % de las actividades correctas y no correctas mezcladas.



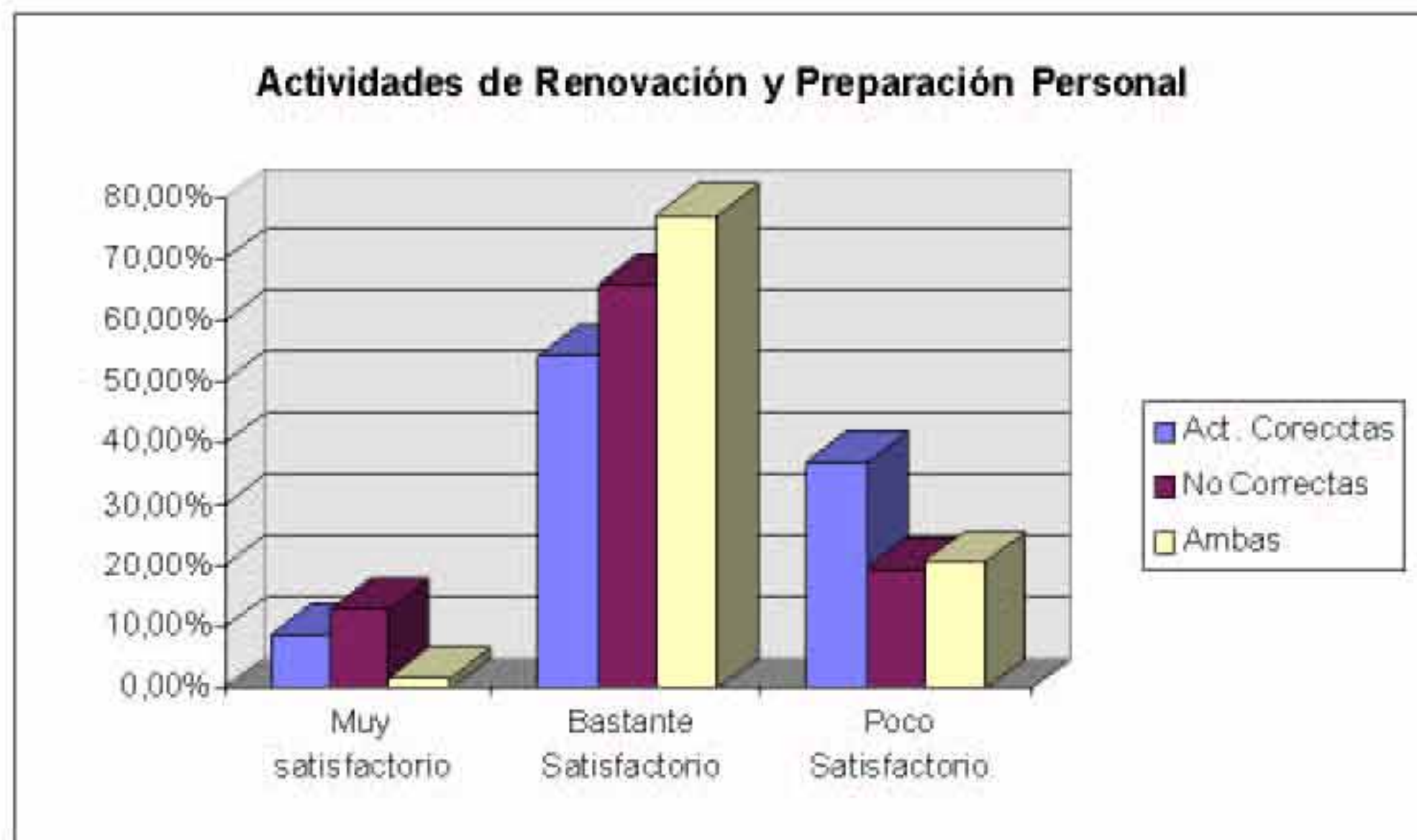
V14 y V15 con V20

Como en la observación anterior, los que se definen como muy atraídos por la tarea (lo razonen o no) aportan más actividades correctas (el 61.4 %) y de ambas (el 67.3 %). También son los que describen más actividades incorrectas (el 59.4 % de dichas actividades).



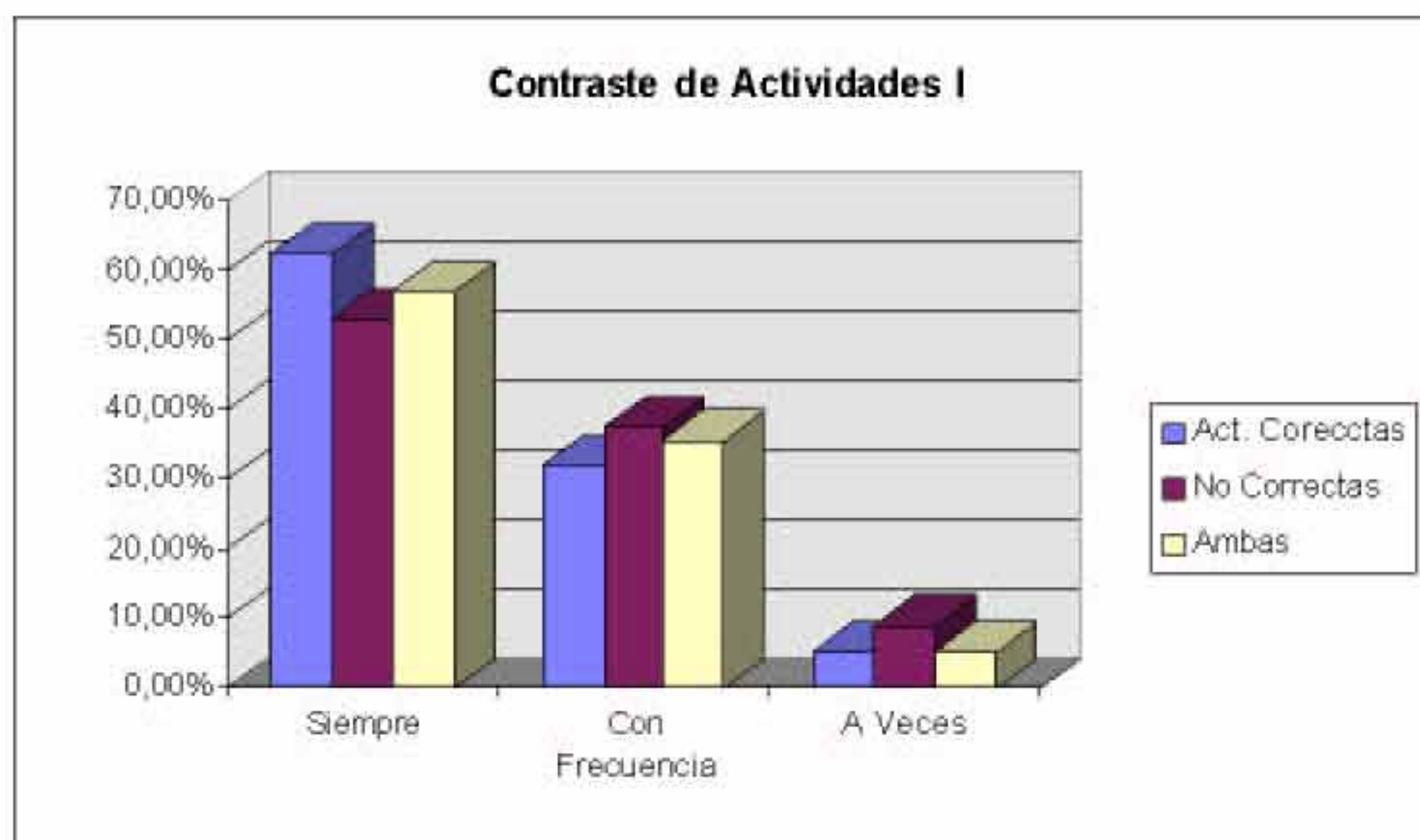
V14 y V15 con V21

El mayor número de actividades correctas (el 54.4 %), junto al mayor porcentaje actividades no correctas (el 66.2 %) y de ambas (el 77.5 %), pertenecen al mismo rango, el de los que se declaran bastante satisfechos de su preparación para educar a convivir, lo razonen o no.



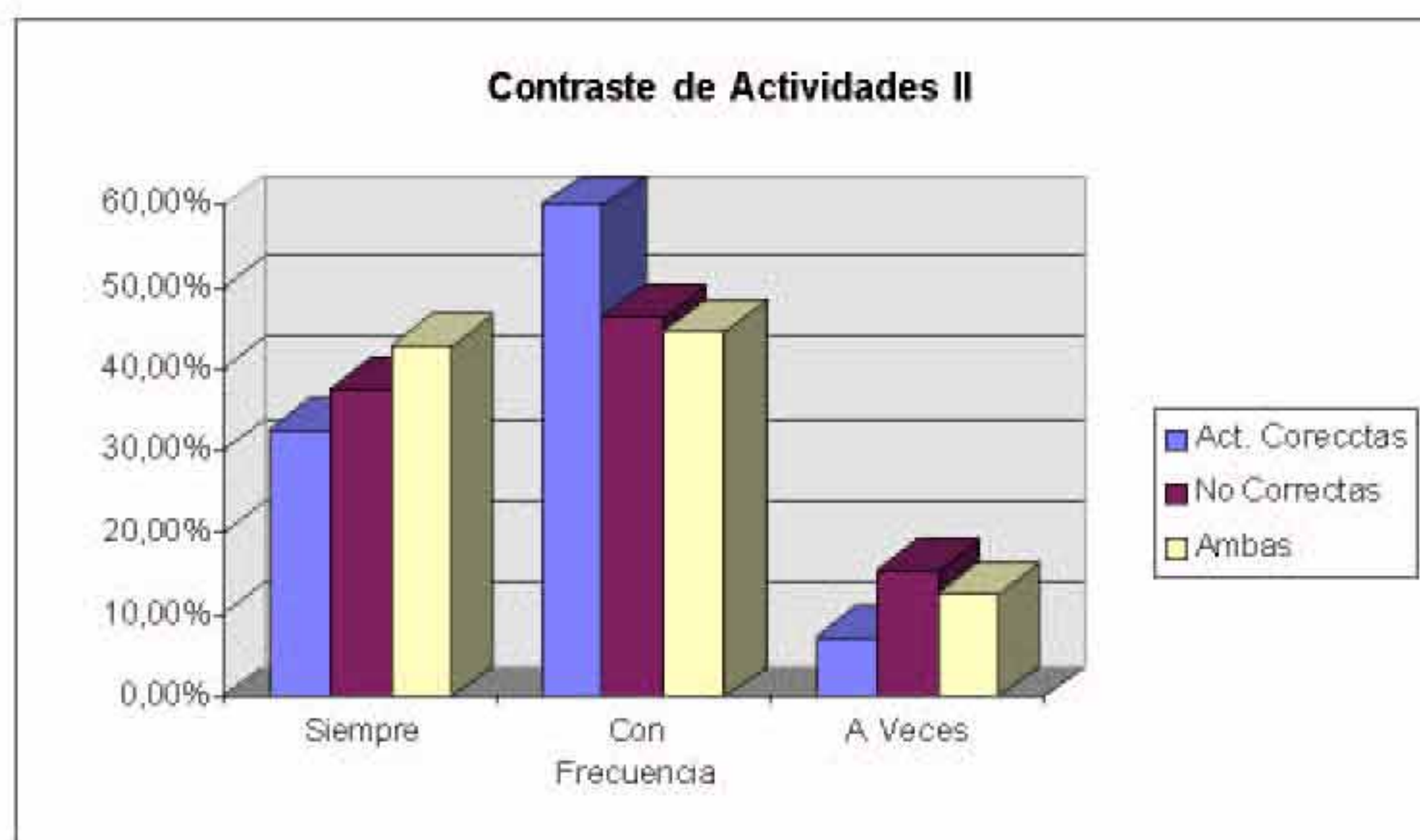
V14 y V15 con V31

Evaluar la participación de los niños en los trabajos de grupo es fomentar la conducta cooperativa, una actividad muy propia de educar para la convivencia. Existe una relación directa entre la realización de esta actividad 'siempre' y describir actividades correctas en línea de renovación pedagógica. En el presente estudio aportaron el 62.5 % de actividades correctas, el 53.1 % de incorrectas y el 57.1 % de ambas.



V14 y V15 con V33

En esta actividad (organizar debates en el aula sobre situaciones reales) encontramos la misma dirección que en la anterior, pero en el rango 'con frecuencia'. En efecto, el 60 % de las actividades en línea de renovación pedagógica, calificadas como correctas, el 46.3 % de incorrectas y el 44.6 % de ambas pertenecen al grupo de maestros que debaten en el aula 'con frecuencia' sobre situaciones reales.



V14 y V15 con V44

En la variable 44 se preguntaba a los encuestados por aquellos aspectos de la educación para la convivencia en los que tuvieran interés por informarse. Agrupadas las respuestas en categorías, se encontraron estos centros de interés:

Relaciones interpersonales

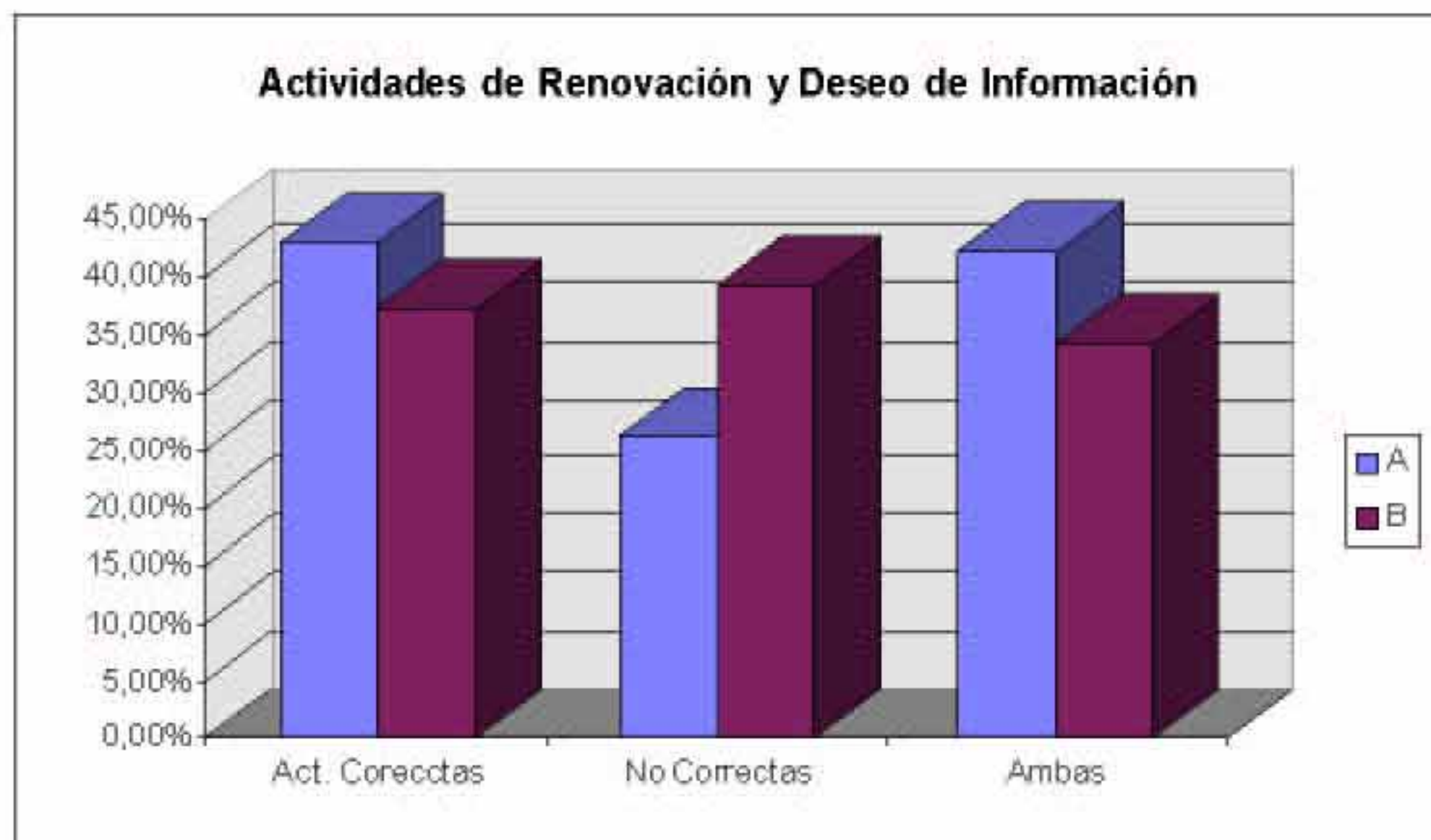
Métodos y experiencias para llevarla al aula

Cuanto dice relación con la convivencia

Valores y actitudes

Otros.

En el siguiente gráfico nos referimos solamente a las dos categorías que centraron el interés del profesorado: Métodos y experiencias para llevar la educación para la convivencia al aula, y Cuanto dice relación con la educación para la convivencia.



El 42.9 % de actividades correctas y el 42.1 % de ambas son aportadas por el grupo de los que piden información sobre métodos y experiencias realizadas en el aula sobre educación para la convivencia. Son, con mucho, los porcentajes mayores en esta correlación triple. Si a estos datos unimos el de que ese mismo grupo solamente presenta el 26.7 % de actividades no correctas, encontramos un grupo consistente que dice que su centro está en línea de renovación pedagógica, que presenta un número suficiente de actividades que están en esa línea y que, finalmente, quiere saber más en esa misma dirección. Este grupo supone el 31.3 % de los encuestados.

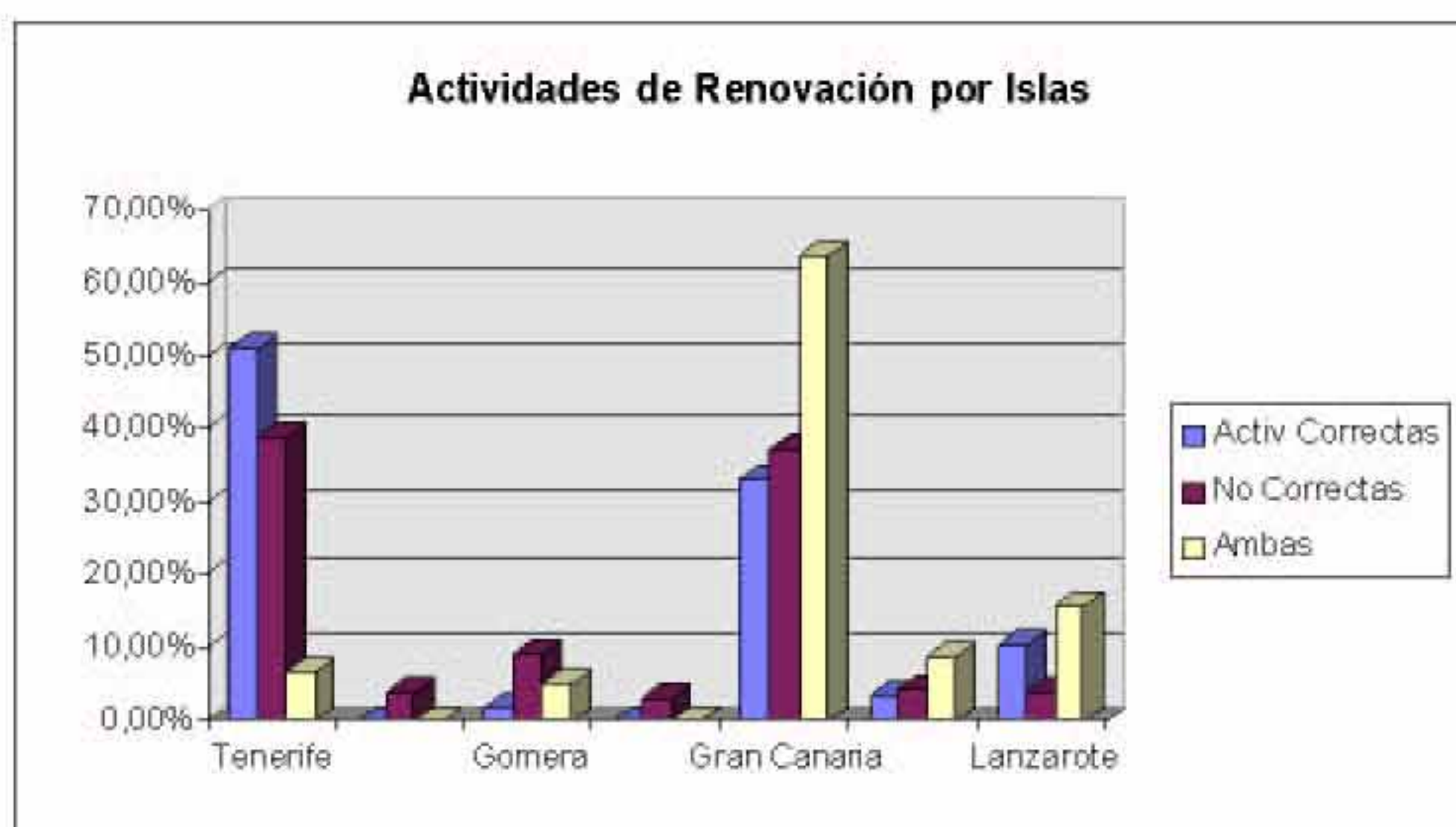
V14 y V15 con V46

El 45.7 % de las actividades correctas y el 42.9 % de ambas (correctas y no correctas) fueron descritas por el rango de los encuestados que dieron una definición exacta del concepto general con que viene definida la educación para la convivencia en la LOGSE, es decir, como contenido transversal.



V14 y V15 con V47

Por islas, los porcentajes de actividades correctas, no correctas y ambas se distribuyen así:



9.2.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia entre las variables 14 y 15 (Centro educativo en línea de renovación pedagógica y actividades que están en esa línea) con otras variables. (CROSS.LIS).

Al principio de este comentario es bueno recordar que en el análisis de las tablas de frecuencias no encontramos correspondencia entre los resultados de la respuesta a la V14 y la que dieron los encuestados a la V15, porque la mayoría dijo que su centro de trabajo estaba en línea de renovación pedagógica, pero a la hora de describir actividades realizadas en el centro - actividades que puedan considerarse en esa línea -, lo que aportaron fue otro tipo de actividades, excelentes en sí mismas, pero que no se derivan de estar en ese movimiento.

En estas condiciones - sabiendo que una variable da una propuesta fija, es decir, "los que dicen que su centro está en línea de renovación pedagógica" (V14)-, buscábamos saber si existe relación de dependencia o independencia entre los que hacen esa afirmación acerca de su centro y luego aportan actividades que se consideran en esa línea o describen otra clase de actividades que necesariamente no tienen que ver con ese movimiento, y las respuestas a las otras variables como implicación, atracción, opinión sobre la preparación personal o sobre la generación mejor preparada, sobre la situación escolar de esta tarea, etc., todas ellas referidas a la educación para la convivencia.

A partir de los datos descritos anteriormente, hacemos dos observaciones iniciales. Primera, de nuevo aparece la edad intermedia como la más conocedora de qué significa estar en línea de renovación pedagógica. En cambio los veteranos, de más de 21 años de docencia, son los que manifiestan una mayor confusión sobre el tema, y los más jóvenes se revelan como los que menos conocimiento tienen del mismo ². Interpretamos este hecho como un doble efecto de la experiencia y de la edad: los jóvenes no

² Esta observación confirma los resultados obtenidos en los cruces de las variables edad (V2) y años de docencia (V9) con las variables 14 y 15 respectivamente, ver CROS2 y CROS9. Los mejor informados sobre los movimientos de renovación pedagógica y las actividades que le son propias, son los maestros de ese segmento de edad. Lo que añade este cruce triple es que todos los sujetos de los que se trata aquí han afirmado que su centro estaba en línea con esos movimientos. Lo que se podría esquematizar así: unos dicen que su preparación para educar a convivir es poco satisfactoria, pero su centro está en la línea de los movimientos de renovación pedagógica, y describen el mayor porcentaje de actividades correctas en ese estilo que se realizan en el colegio donde trabajan; los otros, por su parte, afirman que su preparación es bastante satisfactoria y que su centro está en esa línea, pero a la hora de describir actividades que se realicen en él que sean de ese estilo de trabajar, manifiestan una gran confusión entre esas actividades y las propias de la organización académica del centro. O sea, los primeros manifiestan su poca preparación a pesar de o precisamente porque saben lo que es la renovación pedagógica; los segundos se consideran bastante bien preparados no por las actividades que realicen en línea de renovación pedagógica sino por otros motivos.

cuentan con una formación inicial que les ponga en línea, así que es la experiencia la que anima a unos a buscar soluciones a los problemas de convivencia en la práctica de otros compañeros que comunican sus iniciativas, y a los otros a fiarse más de su propio modelo de educar. Se confirma así que no es la formación inicial ni la permanente sino la experiencia la que permite a los maestros decir que están preparados para educar a convivir y que esa es una tarea que la escuela ha hecho siempre.

La segunda observación es que nos encontramos aquí también con otra paradoja, ya vista en comentarios anteriores: los maestros y maestras que se declaran 'poco preparados' son, sin embargo, los que parecen tener más idea de lo que significa estar en línea de renovación pedagógica, a juzgar por el conjunto de actividades que describen; mientras que los que se sienten 'bastante satisfechos' parecen tener una idea confusa de estos movimientos y de su significado, porque presentan casi los mismos porcentajes - siempre altos y significativos - de actividades correctas, no correctas y ambas. Creemos que esta situación tiene una explicación muy elemental: el que considera su preparación 'poco satisfactoria' y lo dice - salvo que se trate de cinismo - tiene, además, inquietud por informarse y formarse, inquietud que no cree necesitar el que valora su preparación como 'bastante satisfactoria'. Es preciso recordar, ahora, un dato de las tablas de frecuencias: los que consideran su preparación 'bastante satisfactoria', - lo razonen o no - suponen el 60 % de los encuestados. Asimismo, recordamos las respuestas de estos dos grupos de maestros a la pregunta cualitativa, el por qué de la autovaloración que habían hecho de su preparación para esta tarea: los que consideraron su preparación 'poco satisfactoria' aluden, mayoritariamente, a su formación, tanto inicial como permanente. En cambio los que ven su preparación para educar a convivir como 'bastante satisfactoria', señalan como causas más importantes, la formación recibida en

el ambiente familiar que les ha proporcionado un talante apropiado para esta tarea y, una vez más, la experiencia en el quehacer diario de la escuela.

A juzgar por los datos de la correlación con la V10 (localización del centro), los que menos idea tienen de la renovación pedagógica trabajan en el casco de las ciudades, confunden las actividades correctas y no correctas los de la periferia de las ciudades aunque presentan el más bajo porcentaje de actividades no correctas, y parecen tener las ideas más claras los que trabajan en pueblos. Creemos que la explicación de esta distribución responde a la consideración de "estación de término" que para un sector del profesorado tienen los colegios del casco de las ciudades, y la concentración de maestros inquietos en la periferia y en los pueblos.

La formación permanente o los movimientos de renovación pedagógica, ¿llegan más a los maestros que trabajan en la enseñanza pública que a los que lo hacen en la privada?

El dato de los que dicen estar muy implicados describiendo, a la vez, actividades correctas y no correctas, es indicativo de una confusión de lo que hay que hacer o por dónde hay que ir, a pesar de la buena voluntad. Lo mismo les ocurre con la atracción por la tarea: los muy atraídos (lo razonen o no) son los que aportan más actividades correctas, incorrectas y de ambas. Tal vez sea éste el dato que mejor defina nuestra hipótesis de partida.

Los profesores más implicados en esta tarea y más atraídos por ella parecen arriesgar más describiendo actividades, aunque éstas no estén exactamente en la línea de la renovación pedagógica.

Entre las actividades que apoyan la educación para la convivencia que se les propuso a los encuestados, sólo hemos encontrado dos que en esta triple correlación tengan un valor consistente: evaluar la participación de los

alumnos en los trabajos de grupo y organizar debates en clase sobre situaciones reales. Realizar 'siempre' la primera va unido a la descripción de un mayor número de actividades correctas de renovación pedagógica; y realizar 'con frecuencia' la segunda se relaciona igualmente con un mayor porcentaje de actividades correctas dentro de ese movimiento. Interpretamos este dato, en primer lugar, como una validación de ambas actividades de aula, ya que los que más actividades correctas en línea de renovación pedagógica aportan las identifican, al realizarlas, como positivas y promotoras de valores de convivencia. Pero, en segundo lugar, ponen en entredicho la preparación del profesorado para esta tarea, ya que al existir una relación entre la ejecución de las restantes actividades (variables 30, 32 y 34) y la descripción de un número igual o mayor de actividades incorrectas en la línea de renovación pedagógica, indirectamente está diciendo que aquellas actividades de la práctica de aula o no las reconocen como favorecedoras de actitudes de convivencia - lo que es incongruente - o lo que pasa es que no las realizan, pero las han señalado por la inercia.

Finalmente, señalamos el efecto recurrente de ese 31.3 % de profesorado que parece saber más de educación para la convivencia, a juzgar por la mayor cantidad de actividades en línea de renovación pedagógica que describe, y que quiere saber más precisamente de eso, de métodos y experiencias realizados en el aula sobre esta materia. Lo cual parece entenderse como un grupo serio, con ideas claras, y que nos está indicando el camino por el que debe moverse esta materia en la formación inicial y permanente del profesorado. Este dato y el de la V46 (los que afirmando que su centro está en línea de renovación pedagógica y describen más actividades en esa línea, son los que descubren esta tarea como contenido transversal), ambos datos - decimos - son indicativos de que existe relación de

dependencia entre estas tres variables, aunque no ha sido así en todas las que nos propusimos.

9.3.- Relación de dependencia / independencia de V1 (sexo del encuestado) y V9 (años de docencia del mismo), con las variables 19, 20 y 21. (CROS6) ¡Error! Marcador no definido.

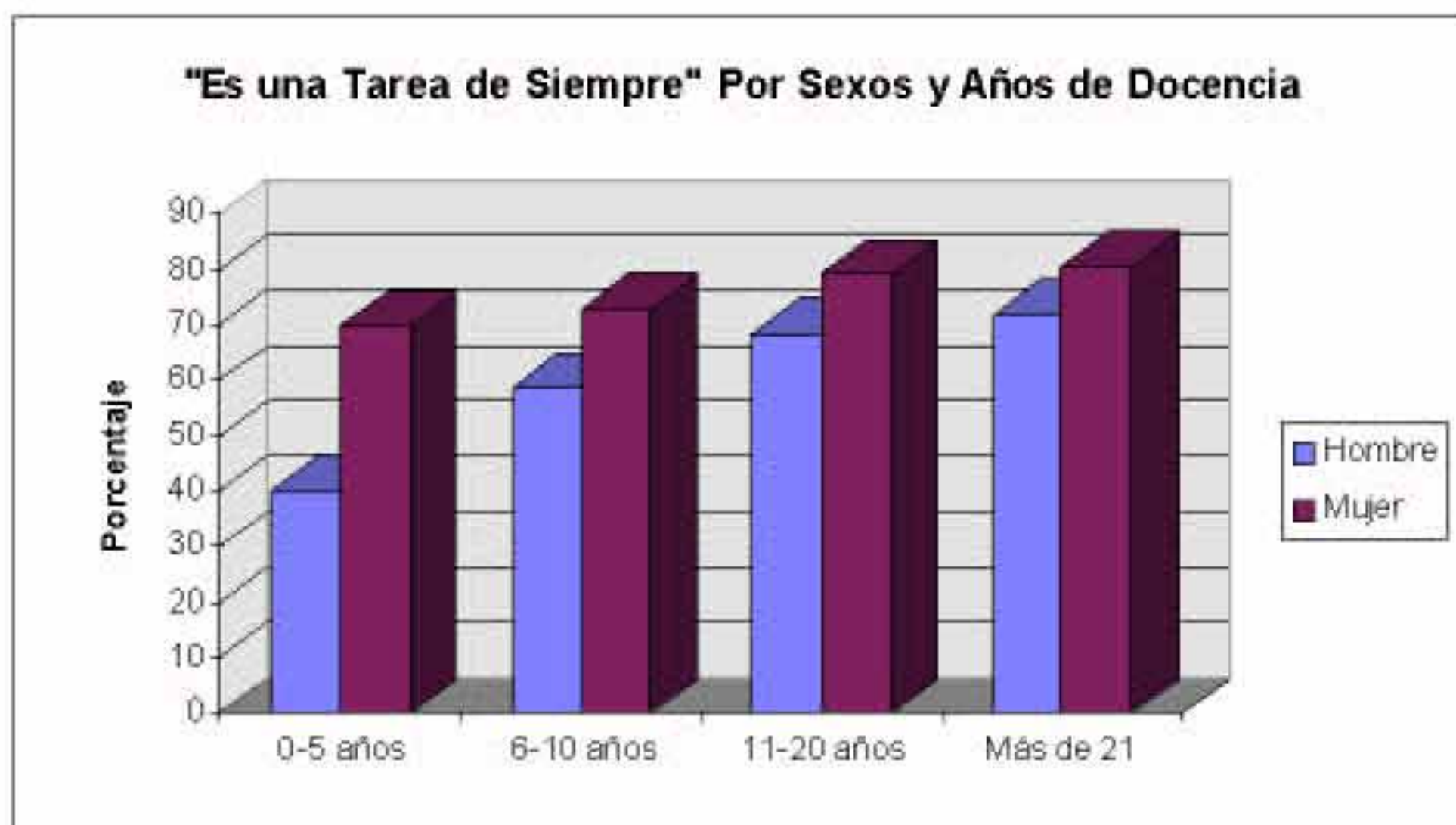
Como se puede apreciar, con este triple cruce de variables queremos conocer si existe relación de dependencia o no entre el sexo y los años de docencia del profesorado, por una parte, y por otra, su aprecio general por la tarea (V19), la atracción que siente por ella (V20) y su preparación personal para llevarla a cabo³.

V1 y V9 con V19

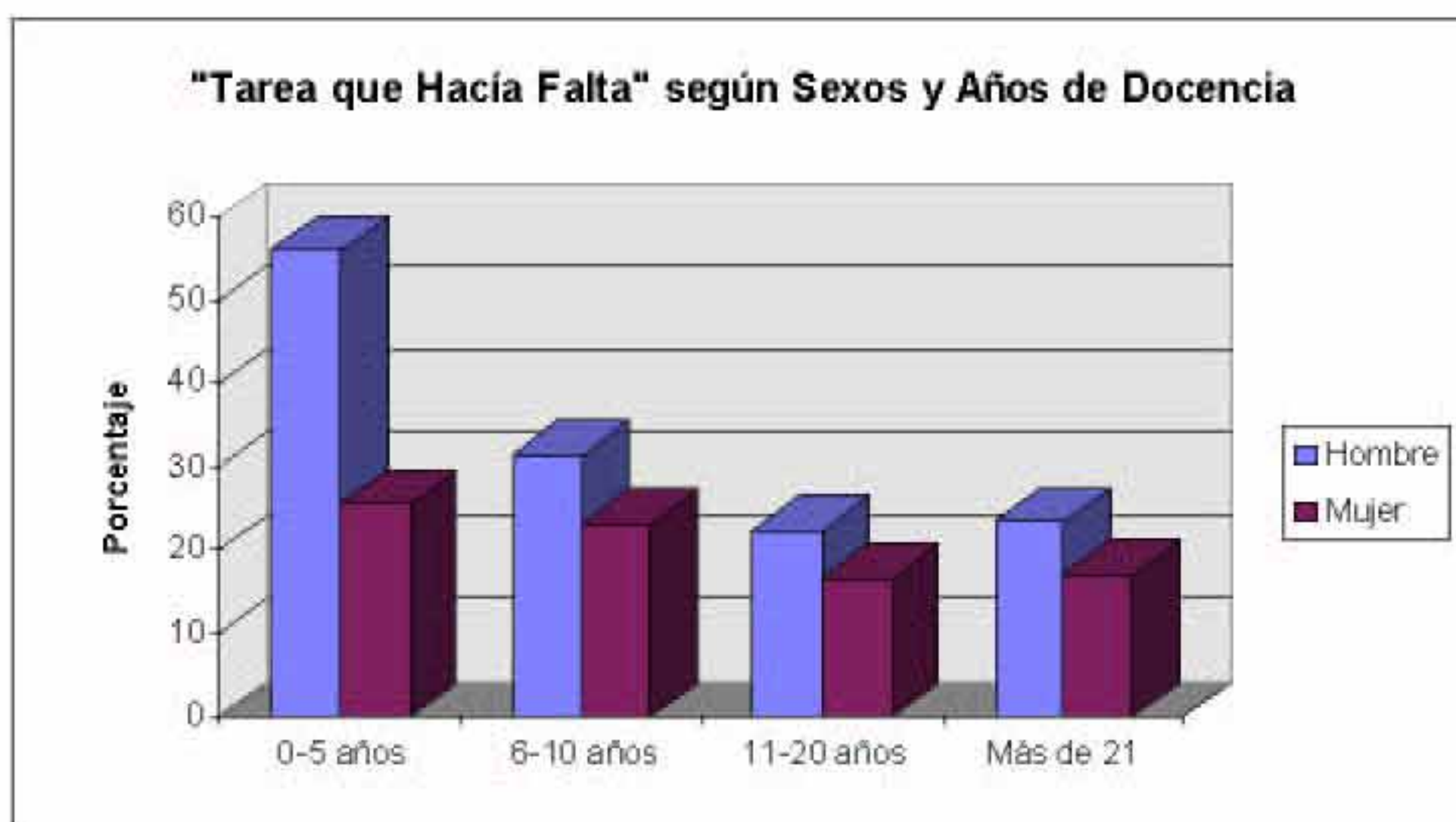
Todos los sujetos, maestras y maestros, agruparon sus respuestas, fundamentalmente y en todos los rangos de edad, en torno a dos proposiciones: Educar para la convivencia es una "tarea que ha hecho siempre la escuela", y "se trata de una labor que hacía falta" porque está por hacer. Pero a medida que aumentan los años de docencia, los porcentajes de aceptación van aumentando en la primera propuesta, mientras que disminuyen en la segunda. Veámoslo en los cuadros siguientes:

³ Los datos completos, tal como los aportó el tratamiento estadístico en el programa SPSS, se encuentran en el bloque CROS6 del ANEXO.

Proposición: "Es una tarea que ha hecho siempre la escuela"



Proposición: "Es una tarea que hacía falta"

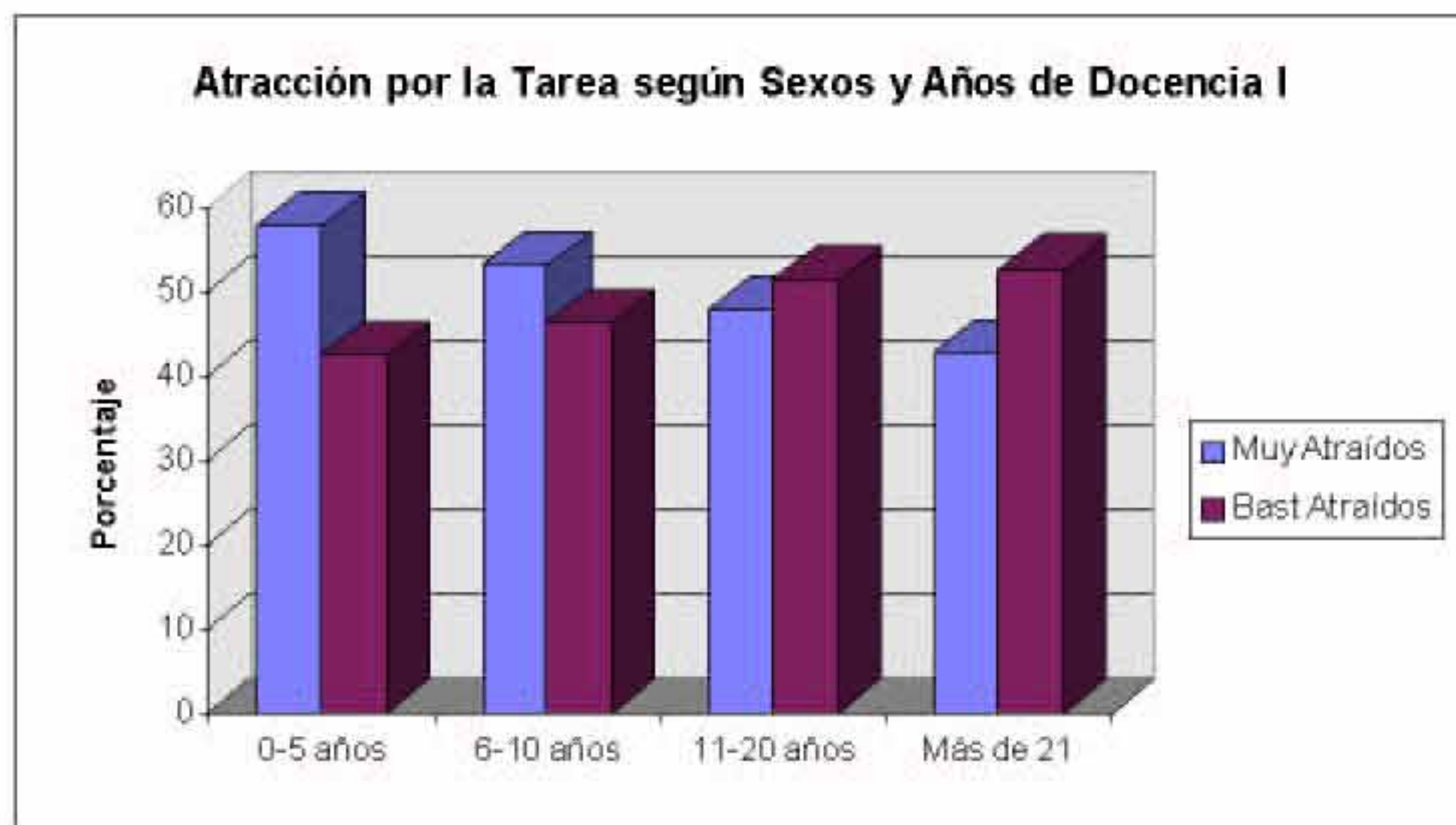


Los datos del cuadro se leen: el 40 % de los maestros varones que llevan entre 0 y 5 años de docencia, afirman que ésta es una tarea que la escuela ha hecho siempre; como lo asegura, igualmente, el 71.7 % de los que tienen 21 años de docencia y más. Esa misma proposición la afirma el 69.8

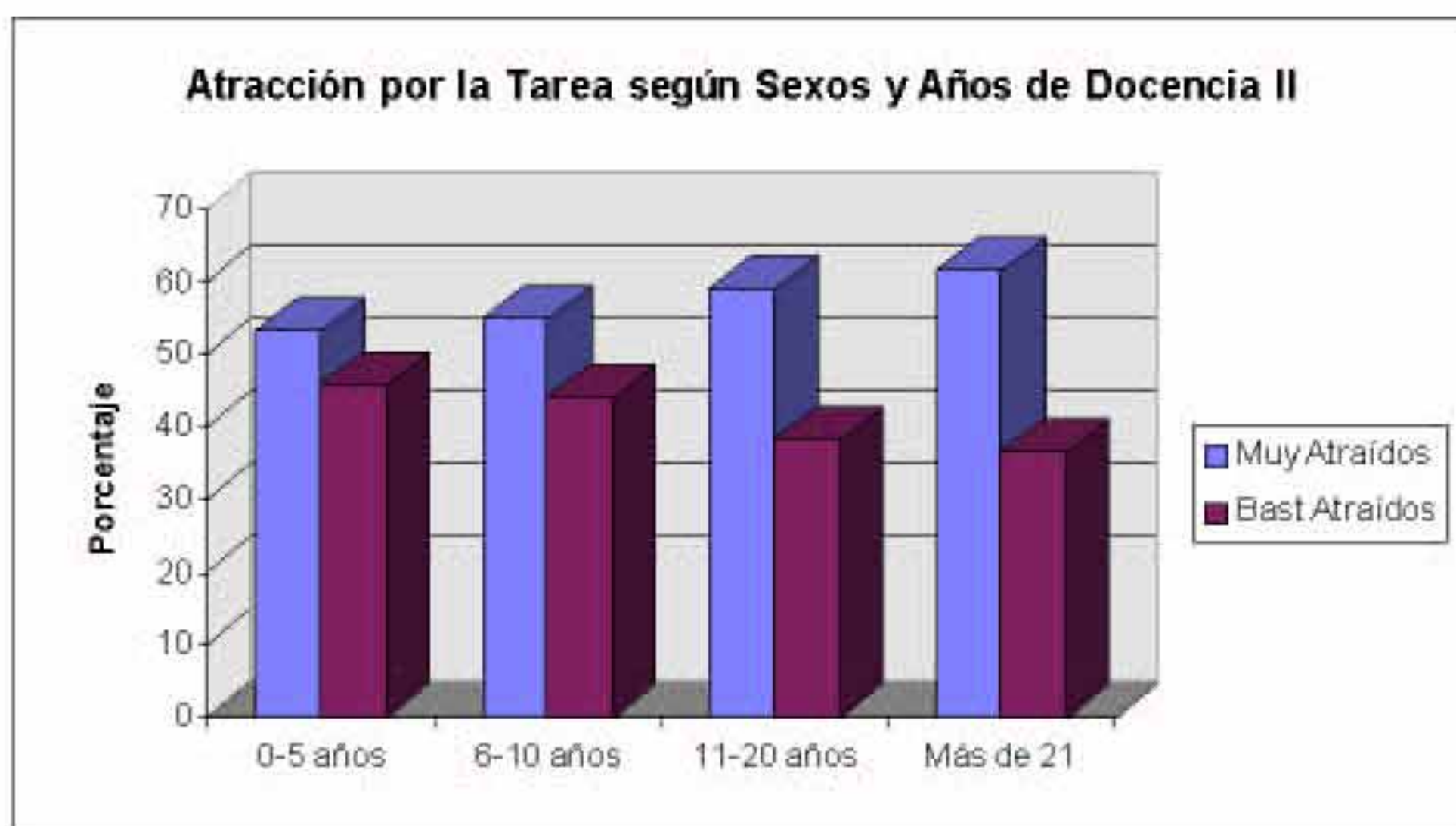
% de las maestras de menos de 6 años de docencia, etc. Para la propuesta segunda vale una lectura en la misma dirección.

V1 y V9 con V20

Los porcentajes de maestros varones poco o nada atraídos por la tarea de educar para convivir son insignificantes. Prácticamente todos declaran que esta labor educativa les atrae mucho o bastante, aunque la distribución de los porcentajes aparece equilibrada:



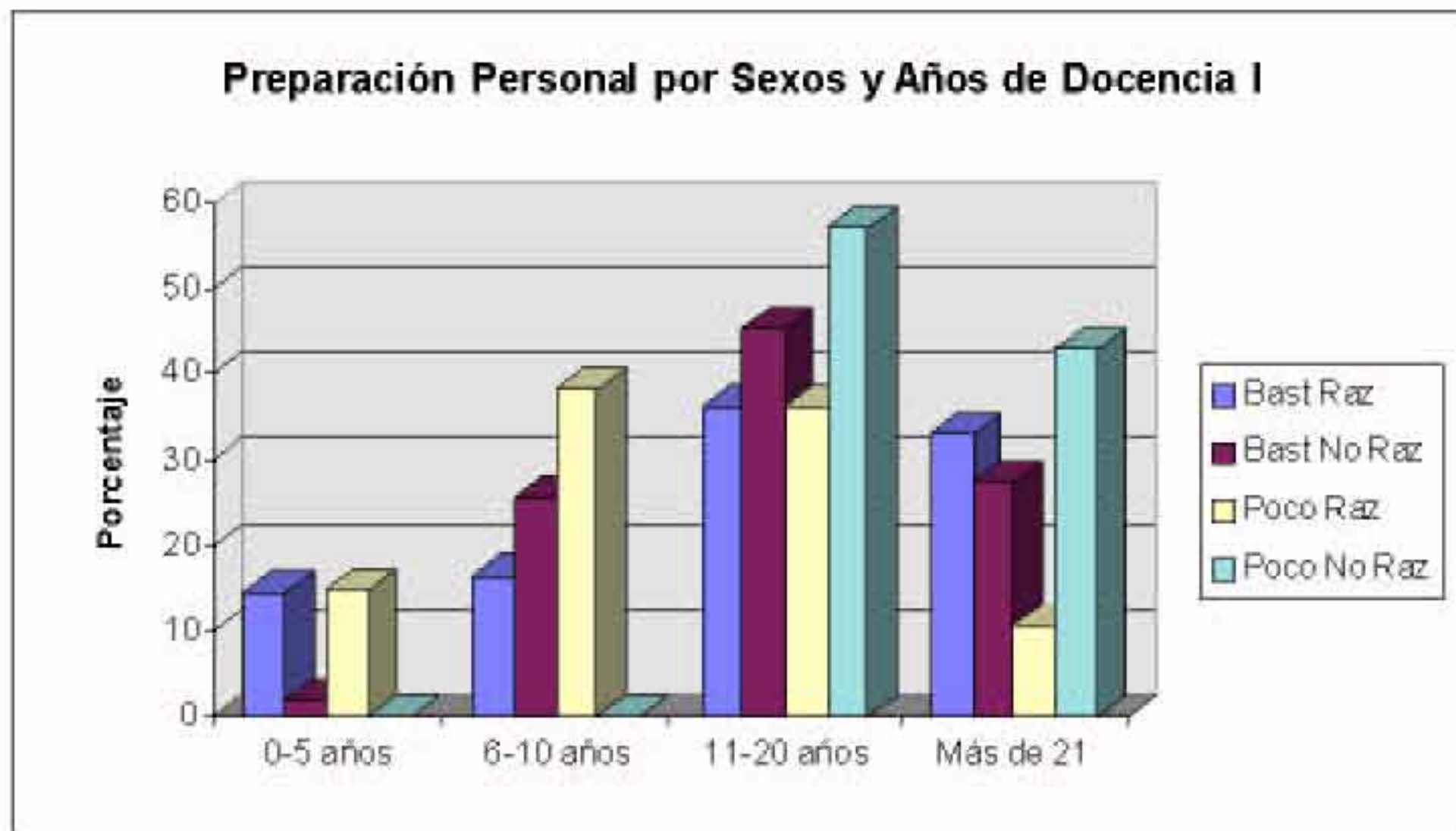
En cambio en las maestras vuelve a repetirse la impresión de que son más optimistas, puesto que los porcentajes más significativos en todas los grupos de edad se concentran en 'Muy Atraídas':



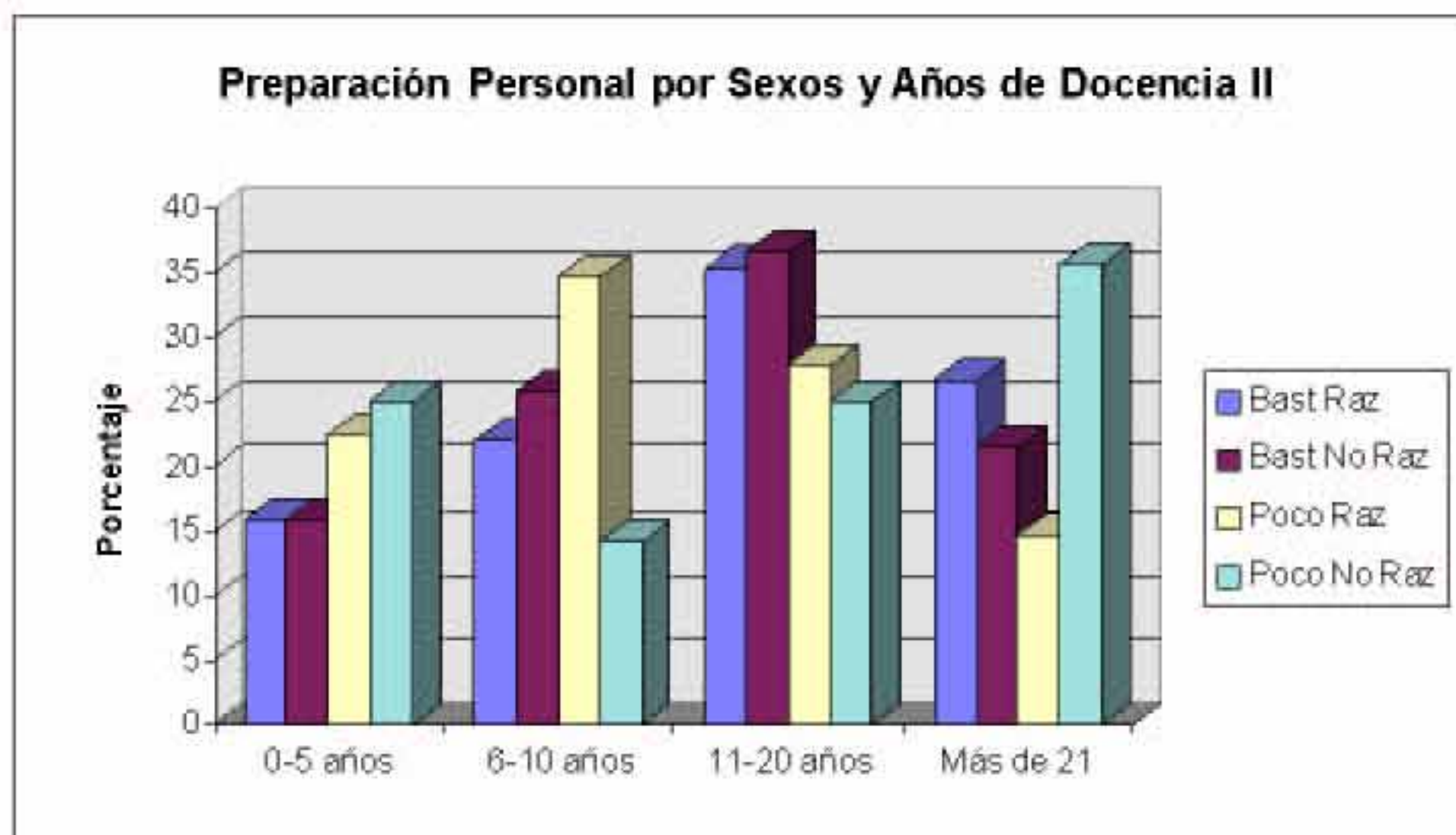
V1 y V9 con V21

En los dos gráficos que siguen, que representan la satisfacción por la preparación personal para educar a convivir según rangos de años de docencia, presentamos solamente los valores que concentraron a los sujetos: *'Bastante Satisfactoria, Razonado y No Razonado - Poco Satisfactoria, Razonado y No Razonado'*.

Por rangos de edad, los maestros varones, aunque no consideran satisfactoria su preparación personal para educar a convivir, parecen dibujarla como una curva cuyos puntos más bajos están al comienzo de su trabajo (de 0 a 5 años) y cuando ya tienen más de 21 años de docencia:



Las maestras, por su parte, presentan unos porcentajes más altos de insatisfacción -'Poco Razonado - Poco No Razonado'- en los primeros años de docencia:



9.3.1.- Comentario a la relación de dependencia / independencia de V1 (sexo del encuestado) y V9 (años de docencia del mismo), con las variables 19, 20 y 21. (CROS6)

Comenzamos este comentario por la adhesión o el rechazo de las dos proposiciones que para nosotros definen la atracción por la educación para la convivencia, pues el considerar que esa labor educativa la ha realizado siempre la escuela es una forma de apreciar una tarea clásica, lo mismo que lo es la opinión que asegura que ahora mismo es necesario trabajar esa tarea. (existían dos propuestas contrarias: "es una carga" y "es una moda").

Cabe hacer dos observaciones a los datos que leemos en los cuadros. La primera es acerca del sentido diverso en que se mueven los porcentajes en una y otra propuesta según los años de docencia: a más años como maestro o maestra, mayor acuerdo se muestra con la proposición primera, pero mayor desacuerdo con la segunda. La segunda observación se refiere a la decidida toma de postura de las maestras hacia la primera proposición, partiendo con un 69 % largo desde las que están comenzando la docencia; porcentaje que es bastante más reservado en los maestros varones que comienzan a ejercer su profesión. Respecto de la segunda propuesta, en cambio, es de señalar ese 56 % de maestros con menos de seis años de docencia, que creen que es una afirmación verdadera, mientras que a medida que suman años de docencia cambian de opinión.

Señalamos, además, aunque solamente a modo indicativo, la pequeña curva ascendente, como un respingo, de los porcentajes en el último rango de años de docencia de la segunda propuesta: ¿es que los maestros y maestras - porque en ambos ocurre esa curiosa desviación - con más de veinte años de docencia comienzan a cambiar de opinión?

La conciencia de estar poco preparados para educar a convivir se hace presente tanto en los maestros como en las maestras que ya han tomado contacto con la escuela, han pasado los primeros años y pueden valorar la situación, o sea, esa conciencia aparece a partir de los seis años de ejercicio de la profesión. Sin embargo, ellos y ellas encuentran un cierto equilibrio entre los once y veinte años de docencia, se sienten algo más satisfechos de su preparación para esta tarea, o porque han alcanzado más experiencia en la práctica diaria o porque han optado por una formación que llene sus lagunas. A partir de los veintiún años en el ejercicio de la profesión, según los datos señalados anteriormente, hombres y mujeres se dividen en la evaluación de su preparación: ellos se desaniman y ellas mantienen y aún aumentan su satisfacción personal. Como si hubiera que decir que en esta tarea la mujer es más constante que el hombre.

Y en definitiva, se confirma, una vez más, que la edad más notoria en estas opiniones sobre educar para la convivencia es la intermedia, la que lleva en el trabajo escolar de once a veinte años. Con respecto a nuestra hipótesis, interpretamos esta situación diciendo que, para los maestros en ejercicio, es el factor experiencia el más útil para realizar esta tarea, y no la formación ni inicial ni permanente: ambas hubieran aparecido en el primer rango - de 0 a 5 años de docencia -, pero da la impresión de que ese período, para ellos y para ellas, es de tanteo.

CAPÍTULO X:

SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO X: SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

10.0.- Introducción.

Al describir la metodología que pensábamos desarrollar en este trabajo, desde el comienzo del mismo ¹, señalamos los pasos a seguir: conocer el problema, describirlo, *obtener nueva información acerca del mismo por el tratamiento estadístico de los datos obtenidos con los instrumentos utilizados, comprobar las hipótesis de partida con el análisis de los nuevos datos aportados por el proceso estadístico*, y generalizar la relación causa - efecto a otras situaciones. En la primera parte de la investigación llevamos a cabo los dos primeros pasos y en esta segunda parte otros dos más, que hemos subrayado.

En los resultados del estudio experimental que diseñamos para conocer la preparación del profesorado en orden a Educar para la Convivencia en la Educación Infantil y en la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, hemos encontrado una serie de notas que se repiten con insistencia y que, en su conjunto, confirman ampliamente nuestras hipótesis.

Tanto la formación inicial del profesorado como la formación permanente no responde al perfil del profesor que, según la actual Reforma Educativa, tiene como objetivo prioritario educar para convivir en una sociedad plural, democrática y solidaria. Eso no quiere decir que

¹ INTRODUCCIÓN, *La metodología que hemos seguido en este trabajo*. Págs. 3-4.

maestros y maestras no lo intenten; es un mérito suyo la preocupación por esa tarea, la implicación, el interés y el aprecio que tienen por educar a niños y niñas a convivir. Pero lo hacen por voluntad personal, no por tener una formación adecuada y sistemática.

La abundante información que nos proporcionó el tratamiento estadístico de las respuestas del profesorado de las islas al cuestionario, la dividimos en tres bloques: las tablas de frecuencias, las correlaciones de dos variables y las correlaciones triples de variables. Cada uno de esos bloques conformó un capítulo. En los tres amplios capítulos precedentes, además de hacer un análisis descriptivo de los datos, hemos extraído, paso a paso, las conclusiones que creíamos pertinentes. Ahora, según creemos, conviene abrir un nuevo capítulo, en el que hagamos una síntesis de aquellas pautas que se repiten con mayor insistencia, reuniéndolas en torno a unos ejes fundamentales: *a)* la experiencia y *b)* la educación no formal como criterios de preparación para educar a convivir; *c)* el papel de la formación inicial y permanente y *d)* el peso de la degradación de la convivencia en esta tarea; *f)* finalmente, el posicionamiento de buena parte del profesorado en el relativismo ético.

10.1.- La experiencia como criterio de formación.

La experiencia es el criterio principal para valorar la preparación del profesorado en la educación para la convivencia.

La primera nota que nos parece de interés es el recurso de los encuestados a la experiencia del trato cotidiano con los niños como clave para la preparación del profesorado en la tarea que nos ocupa. En efecto, repetidamente hemos encontrado que los maestros y maestras se

consideran preparados para educar a convivir si llevan tiempo ejerciendo. La seguridad en la propia formación para este quehacer cotidiano es directamente proporcional a la edad: son los más jóvenes los menos seguros de su preparación y los mayores los que con más aplomo se afirman capacitados en este aspecto educativo. La razón que aparece es que aquellos no tienen experiencia y estos sí ².

Nosotros esperábamos que los encuestados estuvieran de acuerdo en que la educación para la convivencia es una tarea que queda por hacer, pero su respuesta fue que esa labor se ha realizado en la escuela desde siempre a base del modelado: la experiencia y la madurez del maestro o de la maestra son los criterios decisivos para opinar acerca de la preparación de una generación de docentes. Y cuando se les pide que valoren la preparación del profesorado que conocen, presentan como criterios la conducta del profesor y la práctica en el aula ³.

Nos parece que estos cuatro criterios -experiencia, madurez, conducta personal y práctica en el aula- se pueden sintetizar en una sola proposición, que sería: la experiencia, el llevar tiempo educando, siendo el propio maestro el modelo de los niños, es lo que hace que el profesorado esté preparado para educar a convivir.

² Capítulo VII: Las tablas de frecuencias. Respuestas a las variables 21, 25 y 29. Si esta preferencia por la experiencia se quiere precisar por edades, sexo, etc., basta repasar las distintas correlaciones.

³ Capítulo IX. Correlación (9.1) y comentario (9.1.1.). Págs. 492 ss.

10.2.- La educación no formal en la preparación del Maestro.

Decíamos que los jóvenes son los que se sienten menos seguros de su preparación para esta tarea; pero aquellos que se manifiestan satisfechos de su preparación aducen como criterio la experiencia personal adquirida en la educación no formal: la educación familiar recibida, las cualidades y el talante personal, etc. A esta educación no formal aluden también los veteranos cuando valoran a las jóvenes generaciones: los nuevos maestros y maestras, dicen, han nacido en otra época, han vivido otros valores, por lo que están mejor preparados para esta labor educativa⁴.

Ninguna referencia a una preparación académica que les haya capacitado para esta labor educativa; ninguna a la formación que recibieron en la Escuela de Formación del Profesorado. Unos y otros, jóvenes y veteranos, consideran el origen de su preparación al margen de la formación inicial.

Creemos necesario insistir en esto. Los que aprecian su preparación para educar a convivir como bastante satisfactoria - los sujetos se alejaron sistemáticamente de los extremos 'Muy Satisfactoria' y 'Nada Satisfactoria'- señalan como causa la educación no formal, sobre todo en el ambiente familiar. Por otro lado, los que consideran su preparación poco satisfactoria aducen como razón la formación inicial o la formación permanente⁵.

⁴Capítulo VIII. Correlación (8.12) y comentario (8.12.1), págs 466 ss. Ver también las respuestas a la V21, V27 y V29f, en el capítulo VII.

⁵Capítulo VII. Tablas de frecuencias, V21. También, en el Capítulo IX, 9.2 y 9.2.1.

Este profesorado, que se ve poco preparado y lo dice, por lógica tiene más inquietud en formarse, está más enterado de lo que es la renovación pedagógica, presenta más actividades correctas en esa línea y realiza y evalúa en el aula, con mayor frecuencia, actividades que de alguna manera enseñan a convivir. Por el contrario, los primeros, los que se sienten bastante satisfechos de su preparación para realizar esta tarea, parecen tener bastante confuso qué cosa sea la renovación pedagógica a juzgar por el alto porcentaje de actividades en las que se mezclan las que hemos considerado actividades de renovación pedagógica y las que no lo son, mientras que en el aula realizan habitualmente sólo aquellas actividades que, aunque ciertamente educan a convivir, ya son comunes en la escuela - como evaluar la participación en los trabajos de grupo o dialogar con los niños ante un problema que surja en el aula -, sin atreverse a ir más allá. O sea, que se sienten bastante satisfechos de su preparación pero, en realidad, esa preparación está lejos de ser hoy la más adecuada ⁶.

Podemos sintetizar este elemento reiterativo en el análisis, diciendo que la mayoría de los encuestados sugieren que un maestro se prepara para educar a los niños para la convivencia con la práctica diaria en la escuela. Está preparado quien tiene experiencia. Según ellos, la formación inicial no ha tenido nada que ver con este trabajo educativo; y podemos pensar que realmente ha sido así, pero no quiere decir que siga siendo así.

La otra sugerencia, como decimos, procede de la alta valoración que jóvenes y veteranos - cada uno por una razón - dan a la educación

⁶Capítulo VIII. Correlación (8.13) y comentario (8.13.1). También Capítulo IX, comentario a cros5 (9.2.1) y nota 2 en pág. 517.

no formal. Sin embargo, la relación entre esa formación y la preparación para educar, entre otras cosas, para la convivencia, nos parece una materia de reflexión que nos llevaría por otros derroteros.

Por último, la consideración que el profesorado de las islas hace de la experiencia y de la educación no formal induce a pensar que para ellos la preparación para educar para la convivencia no depende de la formación inicial sino de factores externos a la educación formal. Dicho de otra manera: ¿Cree el profesorado que la didáctica de la educación para la convivencia se puede enseñar y aprender, o piensa que sólo es algo que va naciendo en cada uno a base de práctica (experiencia) y cualidades personales (aprendizaje no formal)? Y si esto fuera así, ¿qué pasaría cuando no exista una educación no formal que alcance esas cualidades personales? ¿Qué se puede hacer mientras se consigue la experiencia suficiente?

10.3.- La educación para la convivencia en la formación inicial y permanente.

Se les preguntó si pensaban que esta didáctica debía de ser materia de la formación inicial del profesorado. La lógica de la secuencia de respuestas del cuestionario nos advertía que iban a contestar negativamente; sin embargo, abrumadoramente, por encima del noventa por ciento, respondieron afirmativamente. El porqué de esta masiva respuesta cuando declaraban tal satisfacción por su preparación, también lo hemos encontrado: esta tarea es necesaria, y prepararse para ella es urgente, no porque lo pida la Reforma Educativa, no porque sea un compromiso de la escuela con la sociedad,... todo eso está muy bien,

pero la razón más apuntada es que el profesorado vive en su propia piel una notable degradación de la convivencia en la sociedad y, por tanto, en la escuela ⁷.

Creemos que todos estos datos tienen una interpretación plausible: el profesorado sabe que no está preparado para este trabajo desde la Universidad, en cuyo caso la única preparación que vale es la de la experiencia; pero si en los estudios de Magisterio se les iniciara en todo aquello que dice relación con la convivencia, en la educación en valores y en los métodos y dinámicas que ya otros han experimentado - como indican las respuestas a las preguntas 33 y 34 del cuestionario - las expectativas a la hora de afrontar esta tarea educativa en la escuela sería diferente.

En síntesis, la formación del profesorado, la inicial o la permanente, en opinión de los maestros encuestados, no es un criterio para valorar su preparación para educar a convivir. Son otros los criterios que utilizan.

De lo dicho se deduce -y así queda demostrado en los datos del estudio- que tanto la formación inicial como la formación permanente, en lo que se refieren a esta tarea, quedan en entredicho. Empezando por la formación permanente, porque ninguno de los grupos de edad, de planes de estudio, de hombres o de mujeres, de centros públicos o privados, urbanos, de la periferia o de pueblos..., ninguno de los rangos seleccionados para procesar informáticamente las respuestas de los

⁷ Ver los resultados de V41 y V42a-d, en el Capítulo VII.

encuestados, consideraron la formación permanente como un criterio de preparación ni personal ni colectiva⁸.

Pensamos que este dato puede interpretarse desfavorablemente respecto de la formación permanente que la Administración ofrece al profesorado: o no trabaja este tipo de temas, o no los trabaja de forma pertinente en cuanto a contenidos, tiempo y seguimiento, o lo que se hace no llega a los maestros de todas las islas. Los datos demuestran que esta formación es una laguna en el profesorado de todas las islas, pero en el de unas más que en el de otras. Resulta cuando menos curioso observar en los datos referidos al movimiento de renovación pedagógica de las islas occidentales -las orientales se aprecian más igualadas- la diferencia existente entre el profesorado de la isla capitalina -que es, entre las siete, el que tiene las ideas más claras a juzgar por el número de actividades correctas que presenta-, y de las periféricas que, comparado con el de las cinco restantes, parece desconocer prácticamente esa línea de trabajo⁹.

La formación inicial merece una reflexión diferente. Todos, por edad y por planes de estudio afirman, mayoritariamente, que en la carrera no se les preparó para esto. En cuantas ocasiones se les preguntó acerca de esa cuestión respondieron negativamente.

En la primera de dichas ocasiones (V21) preguntamos por la preparación personal. La respuesta cualitativa dividió a los sujetos: los que se encontraban bastante satisfechos no hacían alusión significativa a la formación, ni inicial ni permanente; ambas obtuvieron el mismo

⁸ Capítulo VIII. Correlación (8.2) y comentario (8.2.1) Págs. 366 ss.

⁹ Capítulo VIII. Correlación (8.12) y comentario (8.12.1). Págs. 466 ss.

crédito. En cambio los que dijeron estar poco satisfechos señalaron significativamente a la formación inicial, a la falta de una preparación específica, a un trabajo hecho sólo a base de intuiciones. Sin embargo, cuando se les pidió que señalaran a la generación de maestros mejor preparada para este trabajo, todos señalaron la suya como la mejor, cada uno por distintas razones. En esa ocasión, al compararse con las demás generaciones de maestros, los únicos que hicieron referencia a la formación inicial fueron los jóvenes, entendemos que porque la tienen más cercana y porque no tienen ninguna otra razón a la que acudir. Siendo así, esta afirmación de los jóvenes se entiende como una valoración global de la formación inicial más positiva comparándola con la de anteriores promociones. Estas, a su vez, ya ven lejos sus años de formación y, posiblemente, la práctica escolar les ha desilusionado de las valoraciones primeras poniendo las cosas en su sitio (V29).

Otra cosa ocurrió cuando preguntamos a cada uno por la consideración que le merecía la preparación de su propia generación para realizar esta tarea en la escuela. En este aspecto educativo, todos se ven a sí mismos mal preparados, pero mejor que los demás (V26 a V28). Excepto los jóvenes, que son los más escépticos respecto de la preparación de las promociones más jóvenes de maestros, y en este caso, echan la culpa a la formación inicial, de la que dicen que no aporta metodologías para trabajar este asunto, que no le da ni siquiera importancia, que en ella no existe una área con este objetivo, que, en definitiva, la formación inicial actual no es diferente en este aspecto de las anteriores.

Insistimos en un detalle que en este trabajo, realizado en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, merece un subrayado,

sobre todo porque no lo buscábamos. El profesorado especialista en Ciencias Humanas o Sociales es el que se siente mejor preparado para esta tarea. En el comentario que hicimos a la correlación entre la variable que representaba al área que el encuestado impartía en la Segunda Etapa y las restantes variables, expusimos nuestras opiniones sobre las causas de esta positiva valoración de la preparación personal. De aquel comentario recordamos el distinto "pensamiento educativo" por el que se llegaba a los estudios de Magisterio entre los alumnos de Ciencias y de Letras, con criterios que se distinguían en la práctica entre 'científicos' y 'humanistas', y que fue haciendo posible la distinción entre dos realidades escolares, enseñar y educar, por lo que, de la formación inicial, los maestros salían predispuestos a ejercer el rol que se habían adjudicado¹⁰.

10.4.- La degradación de la convivencia como razón para prepararse.

Un aspecto más acerca de la formación inicial y que ha puesto de relieve este estudio es que el profesorado de las islas cree -como hemos dicho antes- que esta didáctica de la educación para la convivencia debe ser materia de dicha formación inicial del maestro. Esta opinión es absolutamente mayoritaria. Una opinión que creemos haber interpretado correctamente cuando hemos repetido que el profesorado de las islas está preocupado por este tema. Preocupado significa que la tarea le atrae, la aprecia y le implica, pero le desborda porque, aunque es algo que la escuela ha hecho siempre porque forma parte del trabajo del

¹⁰ Capítulo VIII. Comentarios 8.4.1 (págs. 414 ss) y 8.8.1 (págs. 439 ss).

maestro, en los últimos años se vive una notable degradación de la convivencia a nivel general que se siente en la escuela y que les hace tener una visión pesimista del futuro, aunque piensen que se puede hacer más de lo que se hace ¹¹.

10.5.- Relativismo ético.

El relativismo ético es sólo un apoyo aparente a un programa de educación para la convivencia.

Nos ha sorprendido, no poco, encontrar, como hemos señalado en su momento¹², la mayoritaria inclinación del profesorado por el relativismo ético, sobre todo porque tal aceptación no se mitiga con la clarificación de valores. Al contrario, encontramos en todas las correlaciones realizadas que aquel modelo educativo se acepta y éste se rechaza.

Con la clarificación de valores - considerada tanto como una técnica como un estilo de educar - la comunidad educativa define, a base de diálogo, qué valores del entorno del niño se van a trabajar. Esto, que en los planteamientos de la Reforma Educativa parece básico a la hora de elaborar los Diseños Curriculares, cualquiera de ellos, resulta que no es considerado por los maestros y maestras como teoría o modelo educativo de la conducta social, sino que lo que definen como su estilo preferido de educar esa conducta social es el relativismo ético, lo que muchos llaman "tolerancia", según el cual, el oficio del maestro o maestra en clase se limita a transmitir la cultura y enseñar a niños y niñas a aceptar y aprender a convivir entre los valores de todas las

¹¹ Capítulo VIII. Correlación (8.2) en págs. 366 ss. y comentario, en págs. 385 ss.

¹² Capítulo VII. Tablas de frecuencias y comentario.

personas y de todos los grupos, cualesquiera que sean, porque estamos en una sociedad plural. Así opina el profesorado de todas las edades, aunque la adhesión a este modelo es más fuerte entre los jóvenes y va decayendo - tal vez no sea ésta la expresión adecuada - a medida que aumenta la edad.

Tal definición de tolerancia implica una actitud pasiva, mientras que la convivencia requiere esfuerzo, búsqueda, diálogo, consenso y confianza entre los implicados que desean vivir en armonía. Pero esto es difícil y aquella, más bien, la decisión resignada de quienes sienten que en la educación para la convivencia - como descubríamos antes - es inútil hacer más de lo que ya se hace.

Ante la degradación de la convivencia que la mayoría apunta como razón para que esta materia sea parte de la formación inicial, se pueden dar otras salidas - además de prepararse para hacerle frente -, como dedicarse a los contenidos de tipo académico procurando mantener las condiciones de aprendizaje con otros recursos, o huir hacia adelante y ser permisivos con todas las actitudes, enseñando que aguantar las consecuencias es lo propio de una sociedad pluralista.

Por esa razón, escribíamos hace un momento que si entre los más veteranos de los maestros la adhesión al relativismo ético va decayendo, tal vez ese no fuera el término adecuado, sino que aquellos que piensan que la escuela siempre educó para convivir, ahora, ante la situación presente, comienzan a batirse en retirada, o sea, comienzan a aceptar el relativismo.

Viene aquí muy acertadamente, según creemos, una cita de Victoria Camps:

“Uno de los defectos del pensamiento actual es el miedo al dogmatismo (...) El miedo a discrepar nos instala en el formalismo menos comprometido. Un formalismo que acaba admitiéndolo todo porque, al parecer, no hay criterios firmes para descalificar nada. Un formalismo que, además, se sustenta en un suelo poco firme porque no es cierto que carezcamos de la distinción entre vicio y virtud, o entre el dolor y el placer constructivos o destructivos de la persona y de la sociedad. Carecemos, sin duda, de unos criterios tan sólidos y tan completos que nos permitan decidir en cada caso, al aplicarlos, qué debemos hacer, sin riesgo de equivocarnos. Pero poseemos una memoria del bien y del mal moral - sobre todo del mal - que nos sirve de punto de referencia. Cierto que las situaciones no se repiten ni son idénticas. Pero el miedo al error no exime de la obligación de elegir. Es más, como individuos debemos tener unas nociones de lo que es bueno o malo para nosotros. Pero, sobre todo, la sociedad precisa de una noción del bien o el mal colectivos - la justicia o la injusticia -. Puede que ambas ideas del bien y el mal - la individual y la colectiva - no coincidan siempre; de hecho, esa es la fuente básica del conflicto moral. Por eso la sociedad democrática, pluralista y tolerante debe tener claros y poder explicitar cuáles son los intereses colectivos - el interés general - que han de prevalecer sobre los intereses particulares. Eludir el esfuerzo de establecer

esa jerarquía o esas prioridades es, a fin de cuentas, tolerarlo todo y renunciar a los principios fundamentales de una sociedad no totalmente liberal”

13.

Sin duda la cita es larga pero importante. La autora, creemos, señala la clarificación de valores como modelo de construcción de la conducta social, aunque no lo designe con ese concepto que, por otra parte, no es lo importante. Lo que importa es enseñar a discernir; a ver, juzgar y decidir sabiendo, de antemano, que equivocarse forma parte de la toma de decisiones y, por tanto, de la vida misma. Huir de ese discernimiento ético, refugiándose en el relativismo, no puede llamarse tolerancia en el sentido de las leyes fundamentales o de los Derechos Humanos, sino permisividad. En esas condiciones educar para convivir no tiene ningún futuro, pesimismo que, por cierto, también se delató en todos los grupos de edad.

¹³ Camps, V., *Virtudes públicas*. Madrid. Páginas 87-88.

**TERCERA PARTE:
PROYECTO DE ACTUACIÓN**

CAPÍTULO XI:

REVISIÓN PREVIA.

CAPÍTULO XI: REVISIÓN PREVIA.

11.0.- Introducción.

Lo que se diga de la situación de la Educación para la Convivencia en esta revisión previa en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, puede ser extrapolable, hasta donde llegan nuestros conocimientos, al resto del Estado.

A lo largo de este trabajo hemos repetido con insistencia que el Ministerio de Educación propuso, entre los objetivos generales de la Reforma Educativa, educar para la vida, educar para la convivencia en una sociedad plural, pero luego no puso los medios a su alcance para el cumplimiento de ese objetivo en el diseño de unos Estudios de Magisterio adecuados, ya que entre las materias troncales que decretó como contenidos mínimos de dichos estudios no aparece ninguna que haga referencia a este tema.

Tampoco lo han hecho las Universidades que, teniendo la oportunidad de completar sus propios planes de estudio con materias obligatorias pensadas para todos los alumnos, no han atendido a ese perfil del Maestro que propone la Reforma sino, en todo caso, al clásico perfil de un Maestro competente en contenidos académicos y pedagógicos.

Y no se puede decir que el Ministerio no debe añadir nuevas materias a las ya clásicas en todos los planes de estudio, porque el criterio no puede ser otro que los objetivos propuestos a partir de las urgencias sociales. Desde ese criterio, en los sucesivos planes de estudio han ido entrando, como fundamentales, materias nuevas, porque el ciudadano que pretendía formar la

escuela así lo demandaba¹. En este mismo plan, pensando en una cultura contemporánea, no puede pensarse en un maestro con una preparación adecuada sin la debida atención a las *nuevas tecnologías aplicadas a la educación*; y, con toda lógica, esta materia, con este nombre u otros parecidos, es ya un elemento obligado en la formación inicial. Pero no ocurre así con un objetivo como el de la formación de un ciudadano que va a convivir en una sociedad democrática: en este caso, no parece que importe tanto que todos los maestros reciban una formación inicial pertinente. Más bien parece que los planes de estudio se diseñan desde otros criterios.

Por ejemplo, en los planes de estudios de la Universidad de La Laguna para los títulos de Maestro especialista en Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física, en los dos primeros cursos en los que se estudian las materias troncales y obligatorias, existe solamente una asignatura obligatoria de Universidad que, entendemos, tiene relación con el objetivo educativo de la Reforma a que nos estamos refiriendo en toda esta investigación: *Psicología de la educación afectiva y social*, de 4.5 créditos, para un sólo cuatrimestre, pero en una única especialidad (!), Educación Infantil.

En cambio, alumnos y alumnas se encuentran, en aquellos mismos cursos y con igual rango de obligatoria de Universidad, el siguiente elenco:

¹ Para verificar la afirmación de que de uno a otro plan de estudios de la carrera de Maestros, se añadían como obligadas por muy necesarias, materias nuevas, basta una ojeada a la bibliografía que hemos presentado en la nota 2 del Capítulo V de este trabajo. De forma particular, porque de eso trata, este punto está probado en la Tesis Doctoral de D^a Teresa González Pérez: *Las Escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX: la formación de Maestros en la Laguna*. También en la obra del profesor Don José A. Oramas Luis, citada en ese mismo Capítulo.

Geografía de Canarias, para todas las especialidades, menos para el Maestro especialista en Educación Primaria.

Geografía Humana de Canarias, solamente para los alumnos de Educación Primaria.

Historia de Canarias, sólo para los alumnos de Educación Infantil y Primaria (?).

Cultura Canaria, en las especialidades de Educación Física, Musical y Lengua Extranjera.

La Cultura Canaria y sus orígenes Históricos, en las especialidades de Educación Infantil y Primaria.

Naturaleza Canaria: núcleos de interés, sólo para la Especialidad de Educación Infantil.

Naturaleza Canaria, o de Canarias, para los alumnos de Educación Musical o de Educación Física, respectivamente.

Flora de Canarias, para la especialidad de Educación Primaria, y

Paisajes naturales de Canarias, para la misma especialidad.

No es este el lugar para hacer una crítica sobre el por qué unas materias entran o no en los planes de estudios. Pero, cuando la Reforma Educativa, la Ley que la abandera, los Reales Decretos que desarrollan el currículo y toda la literatura que sigue apareciendo en torno a esta nueva etapa de la escuela española, hablan, como de objetivo prioritario de la escuela, de educar para la

convivencia en una sociedad solidaria y tolerante, cuando menos, sorprende esta distribución en la formación inicial. Comenzamos a sospechar si no tendría razón Antonio Muñoz Molina (1995) cuando en el diario *El País*, relataba el desconcierto de su amigo porque la Consejería de Educación de cierta Comunidad Autónoma había rechazado un libro de Física porque no estaba adaptado a las condiciones de su tierra, como si tuviera que existir una Física y una Química propias de una Autonomía particular. Comentaba el desaliento de su amigo porque los cursillos que puntúan en esas latitudes, en orden a traslados, sean de “bailes de salón” y de “degustación de vinos”.

No parece que de esta dispersión se libre, en España, ninguna Autonomía ². En Canarias, por poner un ejemplo, uno de los criterios que, según el político de turno, debería guiar la entrada de una materia en el Curso de Cualificación Pedagógica, es, justamente, que tenga contenidos canarios.

Mientras tanto, aquello de educar a los niños y adolescentes para la convivencia, o se supone que va implícito en el título de Maestro o resulta, simplemente, una palabra más.

Este desolador panorama puede parecer un tanto deprimente pero, siendo realistas, una propuesta para la formación inicial y permanente del profesorado se debe hacer desde lo que hay.

² Suplemento sobre Educación de *El País*, del 27 de mayo de 1997, titulado “Enseñanza federal” y firmado por Cruz Blanco.

11.1.- Panorama de la Educación para la Convivencia en Canarias.

De la formación del profesorado se responsabilizan, por un lado, las dos Universidades Canarias en la formación inicial y, por otro, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo, con competencias en la materia, para la formación permanente.

Cada nuevo curso escolar, las Mesas Territoriales de Formación de cada una de las dos provincias que componen la Autonomía, en las que están representadas la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, más las Direcciones Territoriales, los diferentes Centros de Formación del Profesorado, los Sindicatos, las dos Universidades y el Servicio de Inspección, debaten las necesidades y acuerdan las líneas generales de la planificación anual, para que sean concretadas en acciones formativas por los diferentes agentes y organismos.

La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa establece las acciones de formación, bien a iniciativa propia o bien a propuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de las Asociaciones del Profesorado o de los Sindicatos. Asimismo, acuerda con las dos Universidades la oferta de diferentes acciones de formación. Luego, los representantes del profesorado en los CEPs, concretan la oferta formativa para su zona, tanto en acciones (cursos, jornadas, etc.) como en el uso de otros recursos de formación, como son el asesoramiento en el centro educativo, los apoyos ocasionales de ponentes externos o la constitución de grupos de trabajo.

En el nivel más cercano del Maestro, los centros docentes o agrupaciones de profesores planifican su propia formación a través de la

elaboración de proyectos que son apoyados económicamente por la Comunidad Autónoma.

11.1.1.- La Educación para la Convivencia, en la formación inicial del profesorado en Canarias.

En los planes de estudios para la formación inicial de Maestros en las dos Universidades del Archipiélago, la única asignatura que se ocupa directamente del tema, *Didáctica de la educación para la convivencia*, es una optativa con tres créditos, en el tercer curso de carrera de los maestros de todas las especialidades que dependen de la Universidad de la Laguna, lo que significa que esta enseñanza llega a muy pocos alumnos, por más que entre el conjunto de las optativas de esta Universidad, sea la tercera más elegida, después de la *Didáctica de la Educación Sexual* y de la formación religiosa, en sus dos ofertas de seminario y optativa.

A este respecto, podemos ofrecer los siguientes datos ³ de los alumnos que han escogido esta materia en los tres cursos en que se ha impartido:

Curso 94-95: 178 de 846 (el 21.02 %)

Curso 95-96: 51 de 464 (el 10.94 %)

Curso 96-97: 43 de 313 (el 13.41 %)

³ El número de alumnos matriculados en el Curso 3º de los tres últimos cursos, que son los que han estudiado el plan 92, está tomado de los listados oficiales proporcionados por la Secretaría del Módulo A del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, y obran en nuestro poder.

La oscilación de estos porcentajes merecen un breve comentario. Los alumnos no conocen las asignaturas optativas más que por el nombre, de modo que los criterios por los que opta por una u otra, son de lo más variopinto ⁴. Salvo contadas excepciones, ningún profesor les habla de ellas antes de que inicien el tercer curso: los alumnos se pasan prácticamente dos meses de optativa en optativa observando el plan de exigencias de cada una antes de matricularse. Y, por supuesto, influyen los horarios y las alternativas que, en ese mismo horario, se ofrecen al alumno.

En la Universidad de La Laguna, cuyo plan de estudios para las cinco especialidades de Maestro en referencia a nuestro tema vimos en el Capítulo V, presenta solamente una asignatura con carácter obligatorio, para un cuatrimestre y en una sola especialidad, tal y como acabamos de señalar. El resto son optativas más o menos relacionadas con la convivencia, como *Técnicas de interacción en el aula* (que se oferta para todas las especialidades, menos para Educación Musical por alguna razón que desconocemos), *Contaminación y Medio Ambiente en Canarias* (que se oferta solamente para las especialidades de Educación Infantil, Primaria, Musical y Lengua Extranjera; no para Educación Física), *Didáctica del Medio Ambiente* (para las especialidades de Educación Infantil y Primaria) y dos más ofertadas para las cinco especialidades: *Didáctica de la Educación Sexual* y *Didáctica de la Educación para la Convivencia*.

⁴ Un criterio, que hemos comprobado, puede ser que el título de la optativa les gusta y entonces se matriculan, como nos han dicho a nosotros; o puede "darles miedo", como comentó públicamente una profesora de la materia "Aprendizaje de conceptos y procesos en Ciencias" y, entonces, no se matricula ni uno.

Los planes de estudio de Maestro para la formación inicial del profesorado dependiente de *la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*⁵ presentan significativas diferencias respecto a los de la Universidad de La Laguna.

- Introducen tres materias obligatorias de Universidad para la Especialidad de Educación Infantil: *Didáctica de la Educación Ambiental*, *Didáctica de la Educación Afectivo - Sexual* y *Educación para la Salud*. Vuelven a aparecer estas materias en la especialidad de Educación Primaria, con la diferencia de que la *Didáctica de la Educación Afectivo - Sexual* pasa a ser optativa con el nombre de *Educación Afectivo - Sexual en Primaria*.

No existen materias obligatorias en ninguna otra especialidad.

Como materias optativas, con cuatro créditos cada una, se ofrecen seis, relacionadas de una u otra forma con la convivencia o con los temas transversales:

Dinámica del grupo escolar

Educación familiar

Didáctica de la educación para el consumo

Entrenamiento en Habilidades Sociales

⁵ Estos planes fueron publicados en el BOE en dos bloques: a) *RESOLUCIÓN de 23 de septiembre de 1994, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro, especialidad Lengua Extranjera, que se imparte en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, dependiente de esta Universidad.* BOE, viernes 21 de octubre de 1994, suplemento 252. En el mismo suplemento apareció publicado el plan de estudios de la especialidad de *Educación Musical*. b) *RESOLUCIÓN de 8 de enero de 1997, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por la que se hacen públicos los planes de estudios de Maestro, en las especialidades de Educación Infantil, Educación Física, Educación Primaria y Educación Especial, impartidos en el Centro Superior de Formación del Profesorado, dependiente de esta Universidad.*

Ecología

Promoción de la salud en el mundo escolar.

Las dos especialidades que presentaron sus planes de estudio desde 1994 - Lengua Extranjera y Educación Musical - solamente ofertan las cuatro primeras de esas optativas.

Sin embargo, el análisis de ambos planes de estudio demuestra que no existió, en su propuesta, un criterio que adecuara la formación inicial de Maestro a las exigencias de una Escuela nueva en una sociedad renovada. Las materias señaladas no marcan un perfil determinado, sino que producen el efecto de una dispersión de elementos novedosos.

Por lo tanto, los maestros no son preparados en su formación inicial en la Didáctica de la Educación para la Convivencia, aunque eso no signifique que ellos, individualmente, no tengan iniciativas, y voluntad para ponerlas en práctica.

11.1.2.- La Educación para la Convivencia en la formación permanente del profesorado de Canarias ⁶.

A nivel de Administración de la Comunidad Autónoma, en Canarias existe una buena inversión de medios (económicos y/o de personal, en cada caso) para Programas, Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones del Profesorado (Grupos Estables, Proyectos de Innovación y Formación en Centros, Colectivos, etc.), Colegios Profesionales, Sindicatos de Enseñanza y otras organizaciones o instituciones, en orden a la realización de proyectos educativos ⁷.

Habida cuenta de la división de esta Comunidad Autónoma en ocho islas, a efectos de centros de enseñanza ⁸, la formación permanente del profesorado tiene una dificultad añadida, porque muchas actividades se programan, habitualmente, para las islas capitalinas ⁹, aunque es posible que algunas de esas actividades se repitan en las islas periféricas. Pero si dichas actividades no se repitieran en las islas menores, el profesorado de esas islas que quisiera aprovecharlas, se vería obligado a trasladarse lejos de la familia y

⁶ Con un esquema diferente, analizando la estructura de la formación permanente del profesorado no universitario en Canarias durante el periodo 1990-1993, está disponible el trabajo de Josefa Rodríguez Pulido, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: "La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias", en Villar Angulo, Luis Miguel (Coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Oikos-tau, Barcelona.

⁷ Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (1997): *Formación del profesorado. Planificación para el año 1997*. Boletín informativo. En el curso 95 / 96, la Consejería, a través de esa red de colectivos, ofertó para la formación del profesorado un total de 32.000 plazas, con un presupuesto cercano a los 700 millones de pesetas.

⁸ La Graciosa, la más pequeña de las islas habitadas, cuenta con un centro escolar público de ocho unidades.

⁹ En el citado Boletín Informativo de la Planificación de la Formación para 1977 (pág. 24) los cursos de *Escuela y Salud, Educación Ambiental, Igualdad de oportunidades de ambos*

del centro de trabajo, además del coste económico que le supone el traslado, por encima de las 'bolsas de viaje'.

Por eso, tiene su importancia que distingamos entre las dos vías fundamentales que tiene el profesorado de las islas para acceder a la formación permanente: *fuera del centro educativo y desde el propio centro educativo*.

Fuera del centro educativo se le ofrecen estas cuatro opciones:

1 - La asistencia a Jornadas informativas sobre temas novedosos, o de encuentro y contraste de colectivos de profesorado implicado en el desarrollo de temas concretos. En el año 1997, las Jornadas de implantación de la Educación Secundaria y las Jornadas de Educación Infantil tienen lugar en los CEPs. Los Centros del Profesorado - un total de diecinueve repartidos por todo el Archipiélago y gestionados democráticamente por los profesores de su ámbito de influencia -, se constituyen en el verdadero gestor de la formación permanente del profesorado en las islas a causa de la cercanía a los centros educativos.

En las *Jornadas para el profesorado de los centros vinculados a la anticipación de la Reforma. Jornadas Centros LOGSE* (septiembre, 1994), de 19 líneas de demandas en cuanto a las necesidades de asesoramiento, sólo una se refiere a nuestro tema: "Cómo evaluar actitudes".

2 - La asistencia a cursos sobre aquellos aspectos más actuales o que mayores dificultades presentan en su puesta en práctica en los centros

sexos y Educación Afectivo - sexual Harimaguada, están todos ellos programados para impartirse en Gran Canaria y Tenerife.

educativos, diseñados y convocados por iniciativa de la Administración Educativa o de las asociaciones del profesorado o de los CEPs, a demanda del profesorado de su zona de influencia, para dar respuesta a las necesidades de formación observadas en su práctica de aula.

La Memoria de actividades de la Consejería¹⁰ para la formación permanente del profesorado para los cursos 93-94 y 94-95 (no hemos podido tener acceso a Memorias posteriores), y los proyectos para el 95-96, informa que el porcentaje de participación en las actividades convocadas desde los CEPs superó el 50 % del profesorado no universitario en el curso 1995/96.

Por lo que a nuestro ámbito de estudio se refiere, dicha Memoria enumera los cursos de Actualización Didáctica: no hay ninguno que directa o indirectamente haga referencia a la Educación para la Convivencia en los que se ofertan a los 150 profesores de los centros que se preparaban para anticipar el primer ciclo de Secundaria. Los cursos de Actualización Didáctica para el profesorado de Educación Infantil y Primaria, cuyo objetivo es “apoyar al profesorado para que incluya los Temas Transversales, como la Educación Ambiental y la Educación Afectivo - Sexual como elementos de innovación y mejora de la práctica educativa”¹¹, se resuelven en un solo curso de 100 horas sobre Educación Afectivo - Sexual.

Esta situación no se da, en cambio, en la programación de la formación permanente del profesorado para el año 1997, como refleja el *Boletín informativo* de la planificación de la formación para el año 1997, entendemos que a causa de la puesta en marcha de la E.S.O. Los **Programas Educativos**,

¹⁰ Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (1996): *Memoria de las actividades de Formación Permanente del Profesorado. Cursos 1993-1994 y 1994-1995*.

“son líneas prioritarias de actuación”¹² con los que la Administración Autónoma participa asesorando y elaborando propuestas de formación específicas para cada uno de los temas objeto de su trabajo. Los Programas, aportan recursos humanos, técnicos y materiales al profesorado y a los centros, y fueron creados *“por entender que, en la materia que se ocupan, el diseño, la estructura curricular, los medios y los materiales existentes en el sistema educativo no son suficientes, o por estimar la trascendencia que tales materias tienen para el propio sistema”*¹³.

Para el año 1997, los Programas que se ofertan, desde la Administración Autónoma, en el ámbito de la transversalidad y, por tanto, en su fundamento que es la convivencia presentan cuatro acciones orientadas específicamente a Secundaria:

* “Prevención de las drogodependencias desde las tutorías”, en el Programa ‘Escuela y Salud’, (Gran Canaria y Tenerife);

* “La calidad de los bienes materiales”, en el Programa ‘Educación ambiental’ (Gran Canaria);

* “Igualdad de oportunidades en los centros”, en el Programa ‘Igualdad de oportunidades de ambos sexos’, (Gran Canaria y Tenerife);

* “La educación afectivo - sexual en nuestro proyecto educativo”, en el Programa ‘Educación Afectivo - Sexual Harimaguada’ (Gran Canaria y Tenerife).

¹¹ *Ibidem*, pág. 32-33.

¹² Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa...*La formación del profesorado en Canarias. Líneas generales de actuación*, pág. 49

¹³ *Ibidem*, *La formación del profesorado...* pág. 49.

En el curso en que se pone en marcha la E.S.O., el profesorado de esta etapa tiene unas determinadas ofertas de formación permanente en los temas que nos ocupan, máxime cuando una parte de dicho profesorado que inicia el primer ciclo de la etapa, ha participado ya en la elaboración de Proyectos Curriculares de la Educación Primaria y ha disfrutado de opciones de formación permanente en esos niveles, con lo que se supone que no tiene dificultades importantes a la hora de afrontar el diseño curricular nuevo. Mas, a renglón seguido, hay que hacer dos observaciones:

La *primera* ya la apuntamos al observar que estos programas se diseñan para las dos islas capitalinas (en un caso, para una sola isla). Los profesores de los centros de las otras seis islas tienen que desplazarse, lo cual es un grave inconveniente, por otra parte inevitable: es el coste educativo de la insularidad.

La *segunda* observación, se desprende de la simple lectura de los títulos de los cursos. La Educación para la Convivencia desde los Programas que, en materia de ‘transversales’ habitualmente oferta la Consejería de Educación queda excesivamente simplificada; es decir, no se puede creer que se pueda formar al profesorado para educar a sus alumnos a convivir, con los Programas “Escuela y salud”, “Educación ambiental”, “Igualdad de oportunidades de ambos sexos” y “Educación afectivo - sexual”¹⁴.

Las restantes acciones de formación que se pueden localizar en el citado *Boletín*, organizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones del Profesorado, Colegios Profesionales, Sindicatos de

¹⁴ Existe un quinto Programa sobre “Educación Vial” para la formación permanente del profesorado, pero del que no hemos encontrado referencia ni en la Memoria de los cursos 94/95 y 95/96, ni en el Boletín del 97.

Enseñanza y otras organizaciones e instituciones subvencionadas total o parcialmente por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, ninguna se refiere a los Temas Transversales, en general, o a la Educación para la Convivencia, en particular.

3 - La tercera opción para que el profesorado acceda a su formación permanente es la incorporación a un Grupo Estable que responda a iniciativas de autoformación de colectivos de profesores no vinculados a un centro educativo específico. La constitución de este tipo de grupo se hace por convocatoria de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, y cuentan, como apoyo a su trabajo, con recursos materiales y de formación, así como con asesoramiento específico del CEP.

En la Memoria citada, entre los proyectos aprobados para su desarrollo en Grupos Estables en el curso 94/95, se contabilizan, en el apartado de "Transversalidad", 4 sobre Coeducación (1 en Primaria y 3 en Secundaria), 17 sobre Educación Ambiental (7 en Primaria y 10 en Secundaria), 3 sobre Salud (2 en Primaria y 1 en Secundaria), y 3 en Secundaria sobre Derechos Humanos. En cuanto a proyectos de Innovación / Formación, clasificados como de "transversalidad", contabiliza 40 sobre Educación ambiental (27 en Primaria y 13 en Secundaria) y 4 sobre Educación Afectivo - Sexual (2 en Primaria y 2 en Secundaria) ¹⁵. Como ya señalamos, no hemos tenido información de los proyectos del curso 95-96.

¹⁵ Idem, *Memoria de las actividades...* pág. 49-50.

Para el curso 96-97 ¹⁶, de los 155 proyectos de investigación a realizar por Grupos Estables aprobados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, 16 se refieren a los Temas Transversales: 3 sobre diseño de transversales, 3 sobre Educación Ambiental, 2 utilizan unidades didácticas (léxico, espeleología) para trabajar los temas transversales, y los otros ocho reparten su interés en el consumo, los valores, la educación afectivo - sexual, la Coeducación, el intercambio, la paz y la relación escuela - familia.

Desde el centro educativo, la Administración Autonómica contrabalancea el coste de la insularidad con una propuesta alternativa para que todo el profesorado acceda a la formación: dar una opción para que los propios centros educativos organicen su formación,

- solicitando asesoramiento a los servicios de apoyo:

- * en aspectos normativos, a la Inspección de Educación;

- en cuanto a la organización y desarrollo del currículo, tanto en los aspectos generales como en los relativos a las diferentes áreas, al Equipo Pedagógico del CEP al que el centro está adscrito;
- al equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

¹⁶ RESOLUCIÓN de 13 de noviembre de 1996, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se resuelve la convocatoria de constitución de Grupos Estables para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa durante el curso 1996/97. BOC, nº 149, miércoles 27 de noviembre de 1996.

- Solicitando, a través del CEP, intervenciones puntuales de aquel personal -profesores, coordinadores de Programas, etc.- que consideren que le pueden ayudar.
- Presentando, a partir de la correspondiente convocatoria, un Proyecto de Formación e Innovación en Centros, que les permitirá contar tanto con recursos materiales como con el asesoramiento específico del CEP.
- Constituyendo un Grupo de Trabajo, que dispondrá de asesoramiento específico por parte del CEP.
- Y, finalmente, participando en la planificación de acciones en el ámbito del CEP (cursos, jornadas, conferencias...) que respondan a las necesidades detectadas en el centro.

Una oferta tan importante puede orientarse de acuerdo con los intereses de las personas y los grupos, o conforme con las necesidades reales de los niños.

Las acciones que, para la formación del profesorado, se generan desde el centro educativo están constituidas por los Proyectos o bien del propio centro como colectivo, o de un grupo de profesores del centro, o firmado individualmente.

La citada Memoria de las actividades de formación permanente del profesorado, para el curso 94/95, enumera 311 *Proyectos de innovación y formación en centros* de todas las islas. De esos proyectos, 45 trabajan, directa

o indirectamente, los temas transversales. En 29 de ellos, es la Educación Ambiental la protagonista. Los 16 restantes se reparten entre la reflexión sobre los propios temas transversales (3), la Educación Afectivo - Sexual (2), la Salud (2), Educar para la Diversidad (2), Habilidades sociales (2), Educación del Consumidor (1); luego, de forma indirecta, dos trabajan la relación entre escuela y familia, uno la disciplina y otro el uso de la prensa, proyectos que incluimos porque entendemos que se relacionan con la convivencia.

Es interesante la atención que se presta a la Educación Ambiental: jardines en el centro, rutas y senderos fuera del centro, relación aula - naturaleza, etc. parecen temas de moda.

De la revisión de todas estas actividades puede deducirse que, por lo que se refiere a la actividad escolar cotidiana, ninguno de los grupos citados antes, dedican sus proyectos (objetivos, acciones, tiempo, personas...) a formar a los maestros para educar a los niños para la convivencia, situación que es extensible a etapas superiores de la enseñanza. Lo que se hace en este sentido depende de la iniciativa de profesores concretos y en ellos acaba. Es razonable, pues, que el tema lo hayan hecho suyo los profesores de unas áreas concretas, como es el caso de la formación Ética o bloques de áreas como *La vida moral y la reflexión ética* en la ESO.

11.2.- Educar para la Convivencia en la escuela.

*“La finalidad educativa de la enseñanza obligatoria es favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa”*¹⁷. En estas palabras del Ministerio de Educación puede resumirse uno de los objetivos prioritarios de la actual Reforma Educativa, objetivo que puede aplicarse a todas las anteriores reformas, cada una con su lenguaje y su trasfondo histórico, como pudimos comprobar en los capítulos segundo y quinto.

Por supuesto que la escuela tiene, también, como objetivo fundamental la transmisión de la cultura y, como hoy se insiste, es objetivo de la escuela ‘enseñar a aprender’. Ese aprendizaje no es violento porque, simultáneamente, en la escuela el niño va adquiriendo un cierto equilibrio afectivo que favorece el proceso intelectual. El desarrollo interrelacionado y armónico de esa doble dimensión se consigue cuando, en la escuela, el niño aprende a participar en las tareas, a ser responsable y crítico, a respetar los derechos de los demás y exigir que se respeten los suyos, en fin, a ser tolerante y solidario, y así es como la escuela educa para la convivencia.

En definitiva, no es sólo objetivo de la escuela formar personas cultas e inteligentes, o felices porque han madurado. Es también objetivo de la escuela formar personas que sepan convivir. La escuela fracasa si no socializa, es decir, si no enseña a los alumnos a tener conciencia de que su puesto en la

¹⁷ MEC, 1989: *Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria*. Pág. 78.

sociedad es algo más que ser productor y consumidor: todo puede ir mejor si él colabora conscientemente.

Para eso no hay que esperar a que la convivencia se haga insoportable y, mientras tanto, la escuela se dedica a otras cosas más importantes. En el estudio experimental vimos que los maestros han detectado, desde sus centros de trabajo, un lamentable deterioro de la convivencia, pero siguen insistiendo en que ésta es tarea que la institución escolar ha hecho siempre. Simplemente, ocurre que ahora es necesario prepararse de otra manera para esta función porque la sociedad ha cambiado y sus problemas de convivencia no son los de otras épocas.

Por lo demás, quien primero se beneficia de una acción decidida en esta tarea es el aula, comprendiendo en el término no sólo un espacio sino unas personas que funcionan interrelacionando. Por eso resulta fundamental para maestros y maestras esta acción educativa, porque la escuela no es una guardería - en el sentido más peyorativo del término - de niños. *En el aula se pretende hacer un trabajo en el que educar para la convivencia es, a la vez, objetivo y metodología.*

Sin embargo, a nadie se le escapa que educar para la convivencia no es un proceso que todos entendamos de la misma manera. En esta acción educativa partimos desde distintos enfoques y acentuamos aspectos diferentes porque la convivencia la entendemos desde la perspectiva educativa en que nos situamos. En el apartado que sigue veremos cómo es posible entender *educar para la convivencia* desde cada una de esas perspectivas.

Pero ahora, queremos insistir en lo parcial que resulta considerar la convivencia y, por tanto, la educación para convivir, desde uno sólo o desde

unos pocos aspectos de la convivencia humana. Naturalmente que se puede - y se debe - trabajar cada uno de los temas transversales, sean los designados por la Administración o los que se añadan. Pero desde la primera página de este trabajo venimos insistiendo en que *la Convivencia sustenta a todos y cada uno de los transversales y no se deja reducir a ninguno de ellos; al contrario, ellos - incluida la formación ética y moral - son enfoques parciales de la convivencia en sociedad.*

Esto tiene tanta importancia que, entendemos, que la defensa a ultranza que determinados colectivos están haciendo de “su” tema transversal particular, impide la acción sosegada en la educación para la convivencia, incluso de la convivencia misma. El desarrollo exclusivo, y casi agresivo, de determinados aspectos ciertamente deficitarios en la convivencia, resulta contraproducente para que el educador haga suyos tales objetivos. Nos estamos refiriendo a los posicionamientos radicalizados en torno a temas como la *Igualdad de oportunidades entre los sexos*, o la *Educación Afectivo - Sexual*, o la *Ecología*, o incluso la *Educación para la Paz*: cada grupo trabaja una sola cosa, excluyendo, en la práctica, las demás, como si los únicos problemas de la convivencia fueran los que esos temas transversales consideran, cuando en realidad no son más que aspectos parciales y fragmentarios de un único objetivo y metodología escolar: la educación social o para la convivencia.

11.2.1.- Lo que NO entendemos por educar para la convivencia .

Una excelente manera de acotar la reflexión sobre un asunto es la de precisar qué es lo que se queda fuera de su campo de estudio. Y queremos, desde ahora, excluir un pequeño grupo de posibles modos de comprender la

educación para la convivencia en la escuela de nuestra comprensión de la tarea a la que nos estamos refiriendo:

El primero de esos posibles equívocos que debemos descartar ahora, se refiere al fomento de una clase de conductas, verbales y no verbales, que sirven para superar con cierta elegancia unos determinados momentos de las relaciones interpersonales; es decir, la creación de hábitos de respuesta con conductas diversas según las circunstancias. Cuando nosotros hablamos de perspectivas educativo-sociales, no nos referimos a la enseñanza de convencionalismos, como la urbanidad o las buenas maneras, que son un tipo concreto de conductas que no suponen una actitud personal en las relaciones interpersonales sino unos comportamientos externos para cada momento.

Eso no quiere decir que para crear una convivencia estimulante no necesitemos asumir determinadas normas de conducta convencionales, como por ejemplo, la puntualidad o mirar al interlocutor o saludar en el encuentro y en la despedida... Decimos que educar esas conductas no agota la educación para la convivencia. Tener “educación”, según el lenguaje popular, es una presentación periférica de una convivencia que puede ser sincera o retorcida. Nosotros entendemos que las relaciones interpersonales pueden llegar a ser excelentes cuando van acompañadas de buenas maneras, pero no podemos confundir el continente con el contenido.

El segundo posible modo de comprender la tarea que nos ocupa, y que pretendemos excluir de nuestra propuesta es el que la educación para la convivencia sea un objetivo temporal a conseguir en un ‘momento histórico’, en una ocasión decisiva, o cosas por el estilo. Educar para la convivencia no es un modelo de educación especial, una campaña de sensibilización frente al

desmoronamiento de los comportamientos cívicos o, como se decía en el estudio experimental, ante el deterioro de la convivencia.

Como hemos repetido tantas veces, el que aquí estudiamos no es un objetivo temporal y/o secundario, sino uno de los objetivos prioritarios de la educación en todos los tiempos, haya o no cataclismos en la convivencia, que pueden ser juicios cargados de subjetividad. Simplemente partimos de que la convivencia no es algo que se nos da hecho sino un estado social que cada generación debe construir.

El tercero de los equívocos a los que puede dar lugar un estudio como éste en el momento actual del desarrollo de los temas transversales es, como ya señalamos, el del acento en unos posicionamientos que pueden estar de moda y ser considerados progresistas, porque pretenden la igualdad a ultranza entre los sexos o la defensa sin concesiones del medio ambiente.

Educar para la convivencia va más allá de la consideración de un solo tema transversal, por más que entendemos que cada cual puede poner el acento en éste o aquel asunto que considera de interés. *Aquí defendemos que la convivencia está en la raíz del conjunto de los temas transversales, que todos ellos son aspectos que pueden conducir a una convivencia gratificante, pero que ninguno de ellos, por sí sólo, puede alcanzar el fin que se propone la reforma educativa.*

Y en relación con los temas transversales, *el cuarto* equívoco que queremos excluir de lo que entendemos por Educar para la Convivencia es pensarla como una educación moral, tanto si ésta se desarrolla desde la religión o si se hace independientemente de ella. Insistimos en que una educación moral, religiosa o laica, es un elemento imprescindible para una

convivencia interiorizada; no creemos que se opongan los valores religiosos, si son verdaderamente religiosos, a los valores humanos. Pero nosotros defendemos en este trabajo, que la educación para la convivencia tampoco es únicamente una educación moral, en general, o una educación en valores, en particular, salvo que se quiera reducir toda la actividad escolar a una educación en valores.

11.2.2.- Educar para la Convivencia en las distintas perspectivas educativas.

Decíamos que *Educación para la Convivencia* no indica un concepto unívoco sino que, más bien, cada uno entiende este fin de la escuela desde la perspectiva educativa y social en que se sitúa para contemplar los fenómenos de ese ámbito y para trabajar como educador. Las distintas escuelas que desde la Psicología o desde la Pedagogía estudian el fenómeno educativo, son las que nos dan estas diversas perspectivas. Veámoslas ¹⁸:

1ª - Modelo explicativo tradicional de la conducta social.

Inculcar en niños y niñas los valores auténticos y las respuestas sociales seguras desde modelos ejemplares ¹⁹.

Entre las estrategias de intervención educativa, el modelo tradicional explica la conducta social como el resultado de unos valores que se han inculcado al niño desde las diferentes instancias que pueden influir en su

¹⁸ En esta revisión de las concepciones de Educar para la Convivencia desde las diversas perspectivas educativas, hemos seguido a GOÑI GRANDMONTAGNE, ALFREDO (1992): *La educación social. Un reto para la escuela*. Graó, Barcelona.

¹⁹ *Ibidem*, págs. 32 y 55.

educación. A la escuela le toca inculcar los valores auténticos y las respuestas sociales acertadas. La gran cuestión es decidir cuáles son esos valores auténticos y esas respuestas sociales acertadas... Y otro problema reside en el verbo *inculcar*: si consiste en “fijar en alguien ciertos sentimientos o ideas” (M^a Moliner, 1994), se da a entender que se trata de un proceso externo a la construcción que el niño debe hacer de sus propios conocimientos; exclusivamente le viene impuesto desde fuera.

2ª - Teoría del aprendizaje social o conductismo .

Seleccionar y reforzar en los niños y niñas aquellas conductas que sean socialmente deseables, en su propio beneficio y en el de la sociedad ²⁰.

Esta teoría parte del supuesto, de inspiración conductista, de que la adquisición, modificación y extinción de conductas que favorezcan la convivencia, sigue el mismo proceso que el resto de las conductas, que no es otro que el del reforzamiento positivo, la disposición de las pertinentes circunstancias ambientales y el modelado de las conductas mediante el aprendizaje vicario.

Aunque la teoría conductista tiene el indudable mérito de ofrecer muchos y sencillos recursos didácticos para la adquisición, modificación o extinción de esas conductas, se trata de un proceso que emplea estrategias de control y manipulación de dichas conductas que no se adecuan a uno de los objetivos de la Educación para la Convivencia, que es formar en niños y niñas una conciencia crítica.

3ª - Teoría psicoanalítica de la socialización.

²⁰ *Ibidem.*, 32, 55.

Ayudar al niño a asumir las normas sociales, de tal manera que el autocontrol de su conducta reemplace a los controles externos ²¹.

Las conductas que los individuos desarrollan en sus relaciones interpersonales se adquieren, de forma inconsciente, por adaptación a la cultura concreta en que viven. La Educación para la Convivencia consiste en internalizar las normas externas de esa cultura para que la adaptación sea funcional. Por internalizar se entiende, en esta teoría, la aceptación de unas normas de convivencia que obligan a renunciar a la satisfacción inmediata de los instintos individuales en aras de una satisfactoria convivencia.

4ª - Teoría relativista de la conducta social.

Desarrollar en los niños la aceptación y la convivencia junto a todos los valores de las personas y de los grupos en una sociedad plural ²².

Partiendo del mismo principio que la anterior, desde esta teoría se defiende que las conductas sociales, y los valores que las sustentan, se adquieren porque se ha nacido y/o se vive en una cultura determinada: cada estilo de convivencia tiene, detrás, una cultura que lo fundamenta. Pero a partir de ahí, su idea de educar para la convivencia es no intervenir sino respetar los valores del niño, porque quien educa transmite sus propios valores, arrasando los de las otras culturas. El maestro debe limitarse a procurar que niños y niñas crezcan mentalmente sanos, relativizándolo todo y, desde esa posición, respeten las ideas y valores de los demás.

No sólo se trata de una forma radical de proteger en la escuela la libertad del niño desde un punto de vista externo sino que, en el fondo, es una

²¹ *Ibidem*, págs. 16 - 20.

forma de que nada cambie en las culturas hacia una mayor adecuación a los derechos humanos. La acción clave en esta perspectiva educativa es la no intervención.

Como hemos visto, esta es la perspectiva desde la que, al menos teóricamente, se sitúa la mayoría de los maestros y maestras de Canarias, incluidos lo alumnos de tercero de Magisterio, según pudimos comprobar en el estudio experimental de este trabajo.

5ª - Modelo de la Psicopedagogía Social.

Instruir a niños y niñas en las destrezas y habilidades sociales, entendiéndolo por tales, los modos de saber hacer en la relación con los demás ²³.

Si la socialización consiste en “el aprendizaje de las formas de relación que hacen posible la convivencia armoniosa entre los individuos y los grupos” ²⁴, entonces, educar para la convivencia será enseñar esas formas de relación, primero, analizando las conductas deficitarias para, luego, por la técnica del modelado y la repetición se refuercen aquellos modos de “saber hacer” que hagan la relación con los demás más satisfactoria para todos.

6ª - Teoría del conocimiento social: perspectiva evolutiva - cognitiva

²² *Ibidem*, pág. 31.

²³ Arteaga, Rita Mª y otros (1996).

²⁴ Fabra, Mª L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ediciones CEAC, Barcelona. Pág. 17.

Provocar en los niños la elaboración de modos de comprender la vida social, a partir de sus experiencias personales y de interacción con los demás. (Turiel, 1983) ²⁵.

El niño no nace social; se va haciendo a partir de las interacciones que tiene, desde que nace, con el medio. Su desarrollo se orienta hacia un mayor equilibrio en dicha interacción, con lo que va logrando formas superiores de adaptación. En el conocimiento social, el sujeto va tomando conciencia de que el otro es, en cierto modo, parecido a él y le conoce y responde de acuerdo a expectativas complementarias.

Turiel distingue tres campos en el conocimiento social: *el conocimiento personal*, que incluye personas y sistemas psicológicos; *el conocimiento de los sistemas sociales*, desde la familia a los gobiernos; y *el conocimiento moral*, sobre las formas de organización intrínsecas y obligatorias de las interacciones entre sujetos. Por lo que respecta a nuestro trabajo, Turiel defiende que los niños, desde muy pequeños, distinguen entre moralidad y convención: los niños pueden entender que los actos socio convencionales son, en sí mismos, arbitrarios y dispuestos así por el grupo; su incumplimiento se considera una transgresión social, precisamente porque no se ha respetado el acuerdo del grupo.

7ª - *Método de clarificación de valores* (Raths, Pascual, 1988).

Enseñar a los niños a descubrir aquellos valores inherentes a las relaciones sociales que generan las estructuras culturales o sociales en que viven ²⁶.

Se trata de un proceso en el que se educa a los alumnos a ser conscientes de lo que ellos consideran valores para que se sientan responsables y comprometidos con ellos ²⁷.

La perspectiva de la clarificación de valores parte de la afirmación de que no existen valores universales, sino que cada persona o cultura tiene los suyos. Pero, además, constatan el diferente nivel de desarrollo entre el pensamiento de profesores y alumnos respecto de los valores, situación de partida que en el proceso educativo de valoración hay que tener en cuenta.

Dicho proceso consta de tres fases: *selección* entre las alternativas, *estimación* de la selección hecha y sentirse satisfecho con ella, y *actuación* aplicando en la vida cotidiana la selección hecha, de forma repetida.

8ª - *Enfoque de la LOGSE*.

Desarrollar en los niños y en las niñas la capacidad de ejercer, de manera crítica, la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.

La definición, que tomamos del Preámbulo de la LOGSE, fue la más aceptada (86.90 %) por el conjunto de los encuestados, tanto de los maestros

²⁵ Gofí, o.c., 20 - 29

²⁶ *Ibidem*, 50 -53.

en activo como de los que llamamos profesores - alumnos o alumnos en prácticas en el último cuatrimestre de su carrera.

Como se puede comprobar, cada una de estas perspectivas educativas alude a una forma de educar para convivir en un sentido transversal a todos los conocimientos académicos. Aparentemente, cada una de ellas lo haría de una forma, al menos teóricamente, distinta. En la práctica, algunas de esas perspectivas no son contradictorias sino que, por el contrario, se complementan en sus objetivos y/o en sus procedimientos.

Resulta interesante detenerse en cada una de ellas y reflexionar sobre *qué contenidos conceptuales* (qué enseñan), *qué procedimientos utilizan para enseñar* (enseñar a aprender lo que enseñan) y *en qué actitudes, valores y normas pretenden educar*. Y, más concretamente, es esclarecedor poner nombre propio a cuantos conceptos, procedimientos y actitudes están detrás de las palabras con las que cada teoría se define. Entonces, prácticamente, todas nos mostrarían sus aspectos positivos y su lado menos agraciado desde nuestra cultura.

11.2.3.- Nuestra definición.

Las lecturas realizadas, los análisis de los datos del trabajo experimental y las reflexiones consecuentes de todo ello, nos permite atrevernos a definir la *Educación para la Convivencia* en la escuela, pensándola, fundamentalmente, desde dos de las perspectivas apuntadas: la teoría del Conocimiento Social y el

²⁷ Pascual, A (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Narcea, Madrid. Pág.31.

modelo de la Psicopedagogía Social, perspectivas numeradas en el epígrafe anterior como 5ª y 6ª. Entendemos que la Educación para la Convivencia es:

La educación en unos contenidos - conceptuales, procedimentales y actitudinales - que intentan la comprensión y posible solución de los problemas de relación interpersonal. También pretende la construcción de dicha relación por el aprendizaje del control de las propias emociones, de la comprensión de los puntos de vista de los demás y de conductas altruistas, utilizando como estrategia el trabajo continuado de la transversalidad.

El primer punto de la definición hace referencia al modo como entendemos nosotros que debe realizarse en el aula la educación para la convivencia y, por lo mismo, todos los temas transversales: trabajando los tres tipos de contenidos que propone la Reforma. Este modo de trabajar queda precisado, además, en el uso de una estrategia concreta, la de la transversalidad, como se dice al final de la definición. Este punto lo precisamos en el Capítulo IV.

El segundo aspecto de nuestra definición se refiere no sólo a los problemas de convivencia en la escuela y fuera de ella, sino a la construcción de la misma convivencia: no se trata de una educación ‘negativa’ o a la defensiva, que se dedique a tapar agujeros y curar heridas, sino a una educación que previene y construye con optimismo, entendiendo como tal actitud el convencimiento de que los problemas y fracasos - también los éxitos - no se deben a causas imponderables sino a hechos que nosotros podemos modificar; a esa actitud nos referimos cuando en la definición hablamos de ‘*comprensión y posible solución* de los problemas de convivencia’. Ambos aspectos de la acción educativa (comprensión / posible solución) remiten a los

paradigmas interpretativo y sociocritico, tal como explicamos en el Capítulo I de este trabajo.

En el último aspecto de la definición se enumeran tres bloques de aprendizajes:

* El aprendizaje del control de las propias emociones, que Goleman²⁸ enumera, en sus formas más primarias, como ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza. Sin el control de las emociones se hace imposible encontrar la solución adecuada a los problemas de convivencia. En cambio, aprendiendo a controlar las emociones el niño aprende, también, a escuchar, pensar y hablar con claridad, y/o actuar con seguridad en si mismo.

* El aprendizaje de la comprensión de los puntos de vista de los demás. Las relaciones interpersonales tienen su clave en la capacidad de comprender a las personas con quienes se convive, conocer cuáles son las cosas que más les gustan y motivan, cómo actúan en aquellos ámbitos en que se interrelaciona y cuál es la mejor forma de cooperar con ellos.

* El aprendizaje de conductas altruistas. Hacer algo por los demás o junto a los demás para alcanzar un objetivo común (aunque ese objetivo común sea que el otro se sienta mejor), y hacerlo sin esperar nada a cambio es, en gran parte, consecuencia de la comprensión de los puntos de vista de los demás y, a su vez, la base de los comportamientos solidarios y auténticamente democráticos.

²⁸ Goleman D. (1996): *Inteligencia emocional*. Kairòs, Barcelona. Pág. 442.

Con estos tres aprendizajes, creemos, se puede no solamente *intentar* la solución de los problemas de convivencia sino, sobre todo, convivir con agrado, integrando en ese programa la generalización de lo aprendido en la escuela a situaciones externas a ella. Naturalmente, cada uno de los tres bloques de acciones agrupa varias alternativas.

11.3.- Dificultades a superar en las condiciones actuales para hacer viables nuestras propuestas.

Al comienzo de este capítulo hemos reflexionado acerca de los tres inconvenientes que, de cara a la Educación para la Convivencia, encontramos en la situación actual: el Ministerio de Educación propone una reforma educativa que supone *un cambio en el pensamiento del docente* en el que el niño es el centro y no los contenidos; incluso se le propone *otra metodología* - la constructivista - para trabajar dichos contenidos; y, *la convivencia es uno de los objetivos de la educación*, según esta reforma. Pero no se diseña nada al respecto, de cara a la formación del profesorado: para los nuevos planes de estudio se sigue pensando en un Maestro que es un competente enseñante.

Por otra parte, tampoco han pensado las Universidades Canarias en un Maestro distinto, en el sentido de educador para la vida, aunque hay que decir que lo elaborado para el plan de estudios por la Universidad de Las Palmas, se acerca algo más - sólo algo más - al perfil de ese Maestro.

Finalmente, hicimos una revisión de la formación permanente que promueve la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Esta formación dispone de medios, es amplia y - a pesar del inconveniente de que la escuela canaria está dispersa en ocho islas - dispone de mecanismos, como los CEPs, para que llegue a todos. Pero el tema que nos ocupa no está de moda: lo está el medio ambiente, la educación afectivo - sexual o la igualdad de oportunidades, pero no educar para convivir.

Ahora mismo, se está poniendo en marcha una Reforma en todos los niveles educativos; ya está funcionando en Infantil y Primaria, y se está comenzando en la ESO. En este ambiente de cambio decidido, creemos que se está dando por supuesto que el profesorado de esas Etapas ha asumido el objetivo que para esa Reforma marcó la LOGSE, y que está preparado para trabajar por alcanzarlo.

Las dificultades a superar, pensamos, están en ese doble supuesto. Es preciso contrastar cada paso, cada decisión, cada proyecto con el objetivo referente de la Reforma en la LOGSE: educar para la vida, para la convivencia en una sociedad democrática, plural y solidaria.

La primera dificultad a superar es que ese objetivo aún se considera secundario; lo prioritario, para el profesorado, sigue siendo la enseñanza como instrucción y, en todo caso, la metodología más apropiada para trabajar en el aula ese tipo de enseñanza. Un efecto de esas prioridades del profesorado es la urgencia por el rendimiento académico, y la manifestación más clara es la aparición de múltiples programas informáticos para remediarlo. Todo ello explica cómo se atiende al planteamiento, generalizado en la sociedad actual,

de que cada vez los niños saben menos, y no se cree en la LOGSE; a todo lo cual contribuyen determinados medios de comunicación.

El segundo supuesto implica, también, **la segunda dificultad**: la preparación de los maestros. La Administración parece convencida de que para educar para la convivencia basta con redactar leyes, decretos y resoluciones. Por su parte, la Universidad parece igualmente convencida de que un plan de estudios para la formación de maestros es bueno si lo diseña la comisión pertinente, cuando puede ocurrir que los criterios que maneja dicha comisión pueden no ajustarse exactamente al perfil del maestro que pide la Reforma. Máxime, cuando esas comisiones están compuestas por personas con implicaciones personales y profesionales en los Planes de Estudio

A estos condicionamientos estructurales se añade, como hemos visto en el estudio empírico, una **tercera dificultad** a superar, y es que los maestros en activo piensan que ellos ya están preparados para educar para convivir, aunque sin diseño previo, porque eso es parte de la vocación, de la tarea del maestro. Tan convencidos están de esto, que un porcentaje significativo opina que la Administración ya hace lo suficiente en este asunto. Una consecuencia de este convencimiento es que si falla la convivencia la causa no se busca ni en la formación inicial ni en la permanente, para poner remedio: se decide que está en los niños y sus circunstancias o está en ellos mismos, en los maestros. Ambas percepciones provocan otro tipo de consecuencias.

Entendemos, que todas estas dificultades no tienen una solución eficaz a corto plazo. Pero, a largo plazo, pueden superarse desde la formación inicial y permanente que hay, trabajando, pacientemente, que el profesorado tome conciencia de la necesidad de preparación desde la asunción de esta finalidad

educativa que es educar para la vida. Nuestra oferta concreta la presentamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO XII:

*PAUTAS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UNA
PROPUESTA DE ACTUACIÓN.*

CAPÍTULO XII: PAUTAS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE ACTUACIÓN.

12.0 Introducción.

A la hora de hacer una propuesta de actuación para la formación del profesorado, así como para el trabajo de éste en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, la hacemos, tal como ya hemos expuesto, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales que, como quedó dicho desde el primer capítulo de este trabajo, “no sólo incluyen la naturaleza de las sociedades y de las culturas; las actividades y los procesos humanos en distribución espacial, así como la interacción de los elementos culturales bióticos y físicos; sino también los sistemas e instituciones sociales básicos, así como *las relaciones entre los individuos* y entre las instituciones políticas, económicas y sociales, además de los cambios en las relaciones humanas y las reinterpretaciones de las relaciones entre eventos presentes y pasados”¹.

Ya en la Introducción general a nuestra investigación explicamos cuáles son los destinatarios de la misma, desde qué disciplinas o área de conocimiento (desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales) y en qué contexto (el Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de La Laguna). Retomamos ahora esta precisión, porque es importante dejar claro que la ofertamos a los alumnos de Magisterio de todas las especialidades de esta Universidad, no solamente a los de Educación Infantil y Primaria que van a ser, por así decirlo, maestros y maestras “generalistas”, cada uno en su Etapa,

sino también para los de Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física, aunque, para todos ellos, la propuesta venga de un Área concreta diferente de las didácticas del idioma, de la música o del deporte. Más aún, se oferta, para ser trabajada como de libre elección, a alumnos y alumnas de otros estudios.

Al pretender que la propuesta sea válida también para los maestros en activo, precisamos desde ahora, que no está diferenciada por edades, por zonas del centro o tipo de centro donde se trabaja, etc. porque, como diremos enseguida, partimos de una concepción de la formación del profesorado que entiende al Maestro como investigador en su propia práctica.

La precisión anterior tiene especial importancia cuando se tiene en cuenta la isla donde se trabaja porque una de las variables que conforman el sistema educativo en Canarias es la diversidad de características de los centros docentes. Si esto es verdad en todo el territorio del Estado, con más razón se puede decir en una Comunidad Autónoma formada por ocho islas tan diversas entre sí. Cada centro vive su propia realidad insular, a la que debe adaptar su propuesta educativa. Existen diversas circunstancias que concurren para conformar esta diferencia de realidades, tales como el entorno sociocultural, la situación geográfica, e incluso el tipo de enseñanzas que se han venido impartiendo en este período de Reforma del Sistema Educativo. Cada uno de estos centros tiene unas necesidades específicas en la Formación del Profesorado, que capaciten a los equipos docentes para desarrollar proyectos educativos que den respuesta a los problemas concretos que se presentan.

¹ Barragán Medero, Fernando (1991): "El currículum y el conocimiento social", parte segunda de su *Proyecto Docente*. Universidad de La Laguna. Pág. 110.

Ellos, maestros y maestras, son los llamados a adaptar la propuesta a su aula, para su centro y en su isla.

12.1.- Objetivos.

Al comenzar este capítulo, repetimos que un trabajo como éste, que nace en un Departamento de Didácticas y se ha situado en el *paradigma sociocrítico*, no puede quedarse en el análisis de la situación. Debe intentar dar respuestas, por modestas que sean, para salir de la situación.

Las respuestas se orientan en dos direcciones: la actuación del maestro en el aula y la formación del maestro. Por eso distinguimos entre los objetivos que la propuesta se plantea para la escuela, en cuanto que ella es la primera beneficiaria de la formación de maestros y maestras, y los objetivos para la formación inicial y permanente del profesorado que es, por acotado previo, el objeto de nuestro estudio.

12.1.1.- Objetivos a conseguir en los escolares de Educación Infantil y Educación Primaria.

Como acabamos de señalar, los niños son los destinatarios de toda la acción educadora del maestro. Ellos son el centro de su práctica diaria y por esa práctica educativa estudia y reflexiona como ejercicios de su formación permanente. Por eso, nuestra propuesta presenta unos objetivos para la escuela que, en nuestro caso, se ciñe a las Etapas de la Educación Infantil y Educación Primaria que son aquellas para las que se forman los maestros y maestras en los Centros de Formación del Profesorado.

No creemos que tengamos que apuntar otros objetivos, para nuestra propuesta de cara a la escuela, que los que propone la legislación de la Reforma Educativa, concretamente la LOGSE y los Reales Decretos que establecen el currículo para estas Etapas. Objetivos que nosotros resumiríamos en uno: *educar a los niños a ser felices con unas relaciones interpersonales adecuadas*. Pero vayamos por Etapas:

Educación Infantil: El Real Decreto por el que se establece el currículo de Educación Infantil ², en su última parte (E) dedicada a los principios metodológicos de la Etapa, dice:

“El Centro de Educación Infantil aporta al niño otra fuente de experiencia determinante en su desarrollo: su encuentro con los compañeros. La interacción entre niños y niñas constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden. Las controversias, interacciones y reajustes que se generan en el grupo facilitan el progreso intelectual, afectivo y social”.

En este párrafo se está clarificando la educación para la convivencia como objetivo y como metodología para la Educación Infantil. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben contribuir a que el niño adquiera progresivamente seguridad afectiva y *emocional* y establezca *relaciones* con adultos y con otros niños en las que articule sus intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.

² Ministerio de Educación y Ciencia: *REAL DECRETO 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil*. BOE, nº 216, lunes 9 de septiembre de 1991.

La propuesta de diseño curricular para esta etapa está orientada hacia una meta: *el desarrollo de la personalidad del niño*. Este objetivo pretende alcanzarse:

- formando actitudes de colaboración y solidaridad,
- animando en el niño el espíritu crítico y constructivo ante la vida cotidiana,
- estimulando la autoestima a partir del trabajo bien hecho y la participación en las tareas comunes,
- y, educando la atención respetuosa del entorno, de las normas de comportamiento social, y de las opiniones y diferencias de los demás.

A nosotros nos interesa resaltar, entre esta colección de objetivos, uno que se propone como alcanzable con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, de forma transversal. El texto del Real Decreto citado lo señala para el primer ciclo de la Educación Infantil, pero a nosotros nos parece que es fundamental en la educación para la convivencia para todas las etapas:

“c) Relacionarse con los adultos y otros niños, percibiendo y respetando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, expresando los suyos y desarrollando actitudes de interés y ayuda”.

Percibir las emociones y sentimientos que nos dirigen los demás parece una respuesta sencilla y, sin embargo, es la clave de una convivencia constructiva; no es tan fácil de conseguir como para ser objetivo sólo del

primer ciclo de la Educación Infantil. Y lo mismo hay que decir de la siguiente propuesta del objetivo mencionado, *saber expresar las propias emociones y sentimientos*. Muchos adultos fracasan en sus relaciones interpersonales porque no han conseguido esta doble respuesta del mismo objetivo educativo que parece tan simple. Con frecuencia se confunden o simplemente no se detectan las emociones y sentimientos que nos dirigen los demás; con frecuencia, por diversos motivos, no se expresan o se reprimen las propias emociones y sentimientos. La convivencia, así, se hace imposible.

Ambas respuestas se pueden educar y son, incluso, un objetivo educativo. Como se deduce de nuestra definición de Educar para la Convivencia, expuesta en el capítulo anterior, estas dos propuestas del objetivo son tan fundamentales en esta y otras etapas educativas, que sin ellas la convivencia no puede darse y, por supuesto, no se podría concluir la tercera propuesta del objetivo: *desarrollar actitudes de interés y ayuda*, o sea, altruistas.

Entre los objetivos a alcanzar a lo largo de la *Educación Primaria* encontramos en el Real Decreto que desarrolla su currículo (Artículo 4º de las “Disposiciones”), dos, los señalados como *f*) y *g*), que apelan, claramente, a la Educación para la Convivencia ³:

“Art. 4º... f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses

³ Ministerio de Educación y Ciencia: *REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*. BOE, nº 220, viernes 13 de septiembre 1991.

propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.”

Parece obvio que lo importante no es que alumnos y alumnas formen grupos sino el para qué de los grupos: las actividades grupales o el sentimiento de pertenencia al grupo son imprescindibles para que se pueda dar una Educación para la Convivencia como nosotros la hemos definido en el capítulo anterior. La escuela tiene esa posición privilegiada ya que en sus aulas se encuentran - en el sentido más auténtico del término, no como una casualidad - los niños y niñas de una edad en que pueden interrelacionar a todos los niveles: de aprendizaje, de juego y deporte, afectivo, emocional, etc. Generación tras generación, todos hemos recordado la escuela como el lugar por excelencia de la socialización, aunque no lo decimos así sino que la escuela fue donde nos hicimos amigos de muchos amigos.

Por consiguiente, nuestra propuesta, en aquello que de la formación del profesorado pueda ser utilizado directamente con los niños, tendrá en cuenta estos objetivos de socialización en ambas Etapas y que nosotros resumimos así:

Establecer relaciones con los otros niños y niñas y, también, con los adultos. Estas relaciones serán constructivas, incluso equilibradas, si:

1º, se está atento a los mensajes que los demás emiten con emociones y sentimientos, a la vez que se controlan las propias emociones y sentimientos; donde controlar no significa reprimir sino expresar las emociones y sentimientos adecuados ante esas personas y en esas circunstancias.

2º, si se respetan los puntos de vista de los demás y sus diferencias, cualesquiera que sean.

3º si se desarrollan actitudes de interés y ayuda, solidarias, en fin, altruistas

12.1.2.- Objetivos a conseguir en la formación del profesorado.

“No se puede ni soñar con la mejora real de los sistemas educativos sin contar de antemano con la mejora de la formación de los educadores” (García Garrido, 1982: 307). En efecto, la mejor reforma educativa puede fracasar si no se cuenta, de manera eficaz, con los maestros y maestras que son los que la tienen que hacer realidad en las aulas. Cuando nosotros decimos que hay que contar con el profesorado ‘de manera eficaz’ nos referimos a su formación, en la que deben estar contemplados aquellos aspectos de la reforma que se consideran fundamentales.

Precisamente, éste es uno de los mayores fallos que encontramos en la actual reforma que vive la escuela española. Pero, como ya hemos señalado, lo

positivo es trabajar con lo que hay, así que nuestra propuesta se oferta contando con todas las limitaciones hasta ahora señaladas.

Ya dijimos, al comienzo del presente trabajo, que nuestro proyecto iba orientado a la formación del maestro, entendiéndola como un continuo de inicial y permanente. Obviamente, a causa del tiempo disponible y la distribución del profesorado por islas en la formación permanente y por otro, la concentración en las aulas de los alumnos de la Universidad en la formación inicial, en nuestra propuesta hay que distinguir uno y otro momento de la formación.

De cara a **la formación inicial** del profesorado, nuestra propuesta pretende estos objetivos:

a - Reflexionar sobre la importancia que tienen estas materias en la educación del niño como ciudadano responsable y solidario.

b - Asumir los tres tipos de contenidos previstos en los Reales Decretos que desarrollan el currículo como la oportunidad de educar para la convivencia en el aula.

c - Complementando el objetivo anterior, tener en cuenta que educar, en el sentido amplio de la palabra, no sólo incluye instrucción y formación de los niños - procesos que deben existir - sino también, y muy fundamentalmente, la creación de un clima de convivencia y solidaridad, es decir, "la integración de las dimensiones individual y comunitaria", a partir del aprendizaje de ciertos hábitos y actitudes que hagan posible la convivencia.

d - Llegar a admitir que si "en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad", a ella corresponde el estudio y la libre aceptación de las normas de conducta de la sociedad.

e - Reconocer que esta labor educativa, lógicamente, necesita una evaluación periódica, aunque seguramente diversa de la seguida en otras áreas del currículo: se trata, como en toda evaluación, de "ayudar a progresar", pero no ligada al concepto 'nota'.

La aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo debe estar acompañada de actuaciones encaminadas a garantizar el proceso de desarrollo de la Reforma con la calidad suficiente. Entre dichas acciones, **la formación permanente** del profesorado adquiere una especial relevancia. Es necesario que los planes de actuación en materia de formación faciliten la aproximación de los maestros y maestras al perfil profesional necesario para que sean los agentes renovadores de la enseñanza en las aulas.

Como pudimos comprobar en el estudio experimental realizado, el colectivo docente tiene diversos intereses y necesidades también en esta tarea de educar para la convivencia, no sólo porque parte de una formación inicial diversa, de modo que las necesidades de formación permanente, a nivel individual, son diferentes, sino que las circunstancias tan distintas que viven los sub-colectivos en cada isla, imponen, también, unas necesidades de formación peculiares.

Por esas circunstancias, respecto de la Educación para la Convivencia, **la formación permanente del profesorado pretende estos objetivos** que, entendemos, son los que demanda el propio colectivo de profesores:

a - Ejercer la autonomía, también en el diseño y ejecución de programas y estrategias que eduquen a niños y niñas para la convivencia, en la medida que el desarrollo de la nueva autonomía curricular de los centros educativos requiere la toma de decisiones y la planificación en el ámbito de los equipos docentes.

b - Investigar y reflexionar sobre su práctica educadora de la convivencia utilizándola como instrumento de transformación de la misma.

c - Apoyar la innovación, implicándose en ella, ya que la adecuación constante de recursos y estrategias diversas a la realidad de cada aula deberá materializarse con programas adecuados a cada situación de aprendizaje.

d - Dinamizar, facilitar y experimentar los aprendizajes que se deducen de nuestra definición de Educar para la Convivencia y que hemos recordado al final del epígrafe anterior, con el fin de proponer otras alternativas, si fuesen oportunas.

e - Interesarse por que niños y niñas ejerciten esos aprendizajes no sólo en el aula, sino que los generalice a otros espacios del colegio e, incluso, en otros ámbitos: familia, grupo de amigos, etc.

12.2.- Modelo de formación del profesorado.

En todo caso, los objetivos que acabamos de señalar como elementos básicos de la propuesta que diseñamos a continuación para la formación del profesorado se entenderán mejor desde el paradigma a partir del que consideramos dicha formación ⁴.

No nos situamos en el *paradigma tecnológico*, en el que el profesor es considerado como mero transmisor pasivo del conocimiento, ya que recibe desde fuera todo aquello que ha de ser informado y lo presenta a sus alumnos para que lo aprendan y hagan suyo. El profesor apenas interviene en la determinación y dirección de su propia formación.

En este paradigma de la formación del profesorado, el Maestro es visto como la persona encargada de dirigir el aprendizaje de los alumnos que tiene a su cargo y un ejecutor de las leyes y principios de la enseñanza efectiva. Debe dominar un cuerpo de conocimientos y una serie de habilidades que otros han determinado de antemano desde una concepción del profesor como gestor experto y eficaz.

En este modelo, no se considera la actividad del Maestro en el aula como una actividad compleja. Los esfuerzos de los investigadores de este paradigma se orientan a reducir las realidades de la clase a unos cuantos factores simples, de tal manera que la misma investigación sea la que proporcione la ciencia educativa básica y la aplicada desde la que se derivarán

⁴ Para esta reflexión sobre los paradigmas en la formación del profesorado hemos seguido, una vez más, los *Proyectos Docentes para el acceso a Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales de Escuela Universitaria*, de los profesores Antonio Luis Ruiz García, de la Universidad de Granada, María Jesús Marrón Gaite, de la Universidad Complutense, y Julián Plata Suárez, de la Universidad de La Laguna.

las técnicas precisas para la resolución de los problemas concretos. El profesor, como hemos dicho, tiene un papel pasivo en su formación, pero si ésta falla la culpa la tiene él, ya que toda la ciencia, teórica y práctica, se le había dado diseñada y bien diseñada, y había tenido acceso a ella.

Sin embargo, como en la enseñanza las situaciones prácticas se presentan complejas, inciertas, inestables, únicas y conflictivas, exigiendo del profesional el uso de habilidades como el descubrimiento y formulación de los problemas, el diseño, la invención, la adaptación flexible y la improvisación, el Maestro aparece no como el ejecutor experto de unos conocimientos dados sino como el diseñador de la acción en situaciones complejas (Yinger, 1986).

El profesor tiene un conocimiento propio de la acción educativa en cuanto que piensa en lo que hace cuando lo está haciendo. Algunas veces reflexiona en la acción en esas situaciones complejas e inciertas cuando producen resultados inesperados, pero en la mayoría de las ocasiones, a causa de ese conocimiento nacido de la praxis ("conocimiento en acción", según Schön, 1983 y 1987), realiza de forma espontánea acciones ya interiorizadas sin saber cuándo ni cómo las ha hecho propias.

Cuando el profesor reflexiona en su acción, se convierte en investigador de su propia práctica docente. *Este es el paradigma de la formación del profesorado en el que situamos nuestra propuesta: la investigación - acción.* Según este modelo, la formación del profesorado consiste no sólo en preparar maestros y maestras para que adquieran habilidades de cara a la práctica en el aula sino, además, capacitarlos para que analicen lo que hacen.

La formación de los profesores en Didáctica de la Educación para la Convivencia presenta los conocimientos teóricos y prácticos como problemáticos y no como ciertos, promoviendo en los estudiantes el espíritu crítico y la reflexión. Ellos, los alumnos de Magisterio, deberán estar capacitados, *primero*, para alcanzar los objetivos que en este campo se propone la actual Reforma Educativa, y que acabamos de enumerar; *segundo*, para poder justificar su praxis en el contexto del cumplimiento de dichas metas educativas, y *tercero*, para analizar las implicaciones morales y éticas de sus acciones (Van Manen, 1977).

A pesar de lo dicho, como ha podido intuirse desde nuestra propia definición de Educación para la Convivencia, también participamos de determinados supuestos del *paradigma humanista* para la formación del profesorado. Al diseñar nuestra propuesta pensamos en maestros y maestras que son animadores que asisten y ayudan a los alumnos, facilitándoles aquellos aprendizajes que describimos en el capítulo anterior: el aprendizaje del control de las propias emociones, el de la comprensión de los puntos de vista de los demás, y el de las conductas altruistas.

Como resumen de lo dicho acerca del modelo de formación del profesorado, presentamos la descripción que Cirigliano (1996:96) hace del profesor 'tradicional', formado según el paradigma tecnológico y del maestro 'facilitador', formado en el modelo de investigación - acción:

Maestro tradicional

Posee el saber, lo da hecho
Posee la autoridad
Toma las decisiones por sí mismo

Maestro facilitador

Promueve el saber, enseña a pensar
Crea la responsabilidad
Enseña a tomar decisiones

Se hace escuchar por el grupo	Escucha, hace hablar al grupo
Marca objetivos y hace los planes	Propone objetivos y planifica con todo el grupo
Se preocupa de la disciplina (silencio)	Se preocupa por el proceso grupal y busca la forma de que el grupo se integre
Califica solo	Evalúa junto al grupo
Sanciona, intimida, reprocha	Estimula, orienta, tranquiliza
No admite discusiones ni críticas	Fomenta el espíritu crítico y la iniciativa de los alumnos

12.3.- Contenidos del proyecto.

Para mayor claridad, exponemos, de forma diferenciada, la propuesta a trabajar, *primero*, en la formación inicial de maestros y maestras; *segundo*, en la formación permanente; y *tercero*, con escolares de la Educación Infantil y la Educación Primaria.

Uno de los fines o metas de nuestro trabajo, según vimos en la introducción general al mismo, es servir a la formación inicial y permanente del maestro porque, según nuestras hipótesis, la primera (la formación inicial), en lo que se refiere a los temas transversales, en general, y a la Educación para la Convivencia, en particular, no responde a las exigencias de los textos legales que desarrollan en currículo y tampoco a las necesidades que el maestro va a encontrar en su trabajo, como se ha confirmado en el análisis de los planes de estudio de ambas Universidades Canarias y en el estudio experimental. La segunda (la formación permanente), en lo que se refiere a esos mismos temas resulta tan limitada en estos aspectos que no se puede decir que prepare a los maestros para educar a convivir, como igualmente hemos verificado en el estudio experimental y en el análisis de Memorias y Proyectos

de la formación permanente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Al mismo tiempo, los contenidos que se proponen en la formación del maestro, como son aquellos que se implican en nuestra propia comprensión de lo que significa Educar para la Convivencia, tienen una incidencia directa en los niños y niñas con los que los futuros profesores van a trabajar.

Por eso, distinguimos en la propuesta cuatro bloques, que a continuación exponemos:

12.3.1.- Contenidos a trabajar en la formación inicial del profesorado.

La formación inicial del profesorado en *Didáctica de la Educación para la Convivencia* se compone de cuatro bloques de conocimiento, los dos primeros de mayor contenido teórico, y los dos siguientes de contenidos más prácticos:

a - La Educación para la Convivencia, está en la base de los temas transversales.

Este primer bloque de contenidos incluye la información sobre el origen y la razón de ser de los temas transversales y, de manera particular, de las estrategias para llevarlos al aula en el currículo de Educación Infantil y en el de Educación Primaria.

Si preguntamos por la finalidad de los transversales, por el sentido educativo que pretenden los señalados por la Administración y otros muchos que se están abriendo camino en las aulas - Educación para la Tolerancia,

Educación para el Desarrollo,... -, nos encontramos con aquella finalidad propuesta desde los desarrollos previos a la LOGSE: la convivencia armoniosa entre los individuos y los grupos en una sociedad plural y democrática. De modo que la Educación para la Convivencia la situamos en el contexto de los temas transversales.

b - El segundo bloque de conocimientos es *El cambio en el pensamiento del profesor*, que supone desplazar el centro de su preocupación de el saber académico a la persona del niño, y lo que ese cambio implica como asunto fundamental, cuando se trata de trabajar las relaciones interpersonales como un aspecto del pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

Si el niño es el centro de la práctica del maestro es necesario justificar la intervención educativa frente a la neutralidad que propone el relativismo ético. Desde la perspectiva de la Didáctica de la Educación para la Convivencia, el relativismo ético es un serio inconveniente porque defiende la no intervención del maestro en este aspecto educativo y, sin embargo, dicha teoría es aceptada por el 68.4 % del profesorado, según nuestro estudio experimental.

Además de esos dos bloques de conocimientos, fundamentalmente teóricos, nuestra propuesta enfoca la formación del maestro hacia otros dos aspectos totalmente didácticos:

c - El tercer bloque de contenidos es **La educación en valores**, los que emergen de los derechos fundamentales de las personas, y los que se pactan por consenso entre los miembros del grupo en el que se convive. *La actitud*

crítica es el valor a desarrollar ante el consumo, el tiempo de ocio y la conservación del medio ambiente.

Este bloque pretende desarrollar la reflexión de alumnos y alumnas sobre los criterios con los que se ha decidido, individual y colectivamente, acerca de los valores que se tienen como principales y como secundarios en los ámbitos arriba señalados y que, evidentemente, pueden generalizar a otros ámbitos.

El proceso de hacer conscientes los valores individuales y/o colectivos, más los criterios de elección, se hace con el manejo y adaptación de múltiples técnicas existentes, a partir de las cuales trabajan los conceptos implicados ⁵. Los alumnos y alumnas de Magisterio aprenden a *manejar y adaptar* las técnicas, de modo que sean capaces de crear recursos en situaciones imprevistas.

d - La educación para afrontar los conflictos, en orden a construir una paz posible y cercana, a partir del respeto a las diferencias de origen, raza o creencia, es el contenido del cuarto y último bloque.

En él se estudia el diseño de programas escolares para controlar las emociones y crear habilidades sociales. Se trabaja la comprensión de las situaciones reales y cotidianas de la convivencia en la familia, en la escuela, en el grupo donde chicos y chicas se coeducan; la democracia en el municipio, en

⁵ A modo de ejemplo, señalamos dos libros, con ficha en la bibliografía general, que ofrecen sendas colecciones de recursos para desarrollar este bloque: 1) el de José Tuvilla, *Educar en los Derechos Humanos* y 2) el de Varios Autores que, por orden alfabético, se presenta como de Carreras y otros, *Cómo educar en valores*.

la Comunidad Autónoma, en el Estado, supone la atención a las diversas opiniones, la aceptación de las mayorías y el respeto de las minorías.

En este bloque, las técnicas van marcando los ámbitos donde la convivencia diaria se construye y donde surgen los conflictos. Asimismo, las técnicas inician el aprendizaje del control de las propias emociones ⁶.

12.3.1.1.- Cómo trabajar estos contenidos en la situación actual.

En primer lugar, como materia optativa en la asignatura que oferta el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didácticas Especiales, en esta Universidad de la Laguna. Es la posibilidad más realista de trabajar estos contenidos, y es la que ahora mismo está poniendo en práctica estos cuatro bloques. La optativa, como hemos indicado en ocasiones anteriores, se oferta con tres créditos a cinco especialidades de los títulos de Maestro, con dos horas semanales cada grupo, en el primer cuatrimestre del tercer curso de carrera. Asimismo, la oferta se amplía a otros alumnos del mismo Centro Superior de Educación o de otras Facultades Universitarias como créditos de libre elección.

⁶ Existe una amplia y asequible literatura que abarca los distintos aspectos de este bloque. Citamos como ejemplo, las siguientes obras cuya ficha completa se encuentra en la bibliografía general: 1) Gómez, Mir y Serrats: *Propuestas de intervención en el aula*, cuyo objetivo es la creación de un clima constructivo y equilibrado en las relaciones del grupo - clase; también para relajar las tensiones del profesor. 2) Kika Moyano: *Aprendo a relacionarme* y Aguilar Kubli: *Domina el manejo de conflictos*, en los que se aportan las técnicas más sencillas para iniciar, mantener y disfrutar unas relaciones interpersonales satisfactorias, en las que los inevitables conflictos se consideran oportunidades para profundizar, mejorando, la relación. 3) Fábregas y García: *Técnicas de autocontrol* y Segura y Martín: *Habilidades sociales en la escuela*, en los que se presentan, fundamentadas, las principales técnicas de control y expresión de las propias emociones y sentimientos.

Una posibilidad que aún no hemos intentado, pero que puede ser considerada en un futuro próximo, es la oferta de estos contenidos como Seminario de Libre Elección.

Finalmente, una posibilidad francamente incierta de que estos contenidos llegaran a la mayor parte de los alumnos y alumnas de Magisterio, sería el compromiso de este trabajo en todas las didácticas específicas de los distintos títulos de maestro, ya que éstas deben trabajar la transversalidad en su área, creando una coordinación que reflexionara, investigara y evaluara la puesta en práctica, en cada caso, de los contenidos de estos cuatro bloques.

12.3.1.2.- Actividades, metodología y recursos.

Las actividades son de tipo individual y grupal. A las primeras corresponden las lecturas y la preparación responsable de la parte alicuota correspondiente a las actividades del grupo, además de la asistencia y la participación. También puede ser una actividad individual el trabajo de campo, en el que uno de los aspectos tocados en clase se lleva a la práctica con niños con un diseño previo.

A las actividades grupales corresponde el trabajo habitual, previamente definido, en grupos pequeños (5 - 6 miembros) o de todo el grupo - clase. También son actividades del grupo los juegos y representaciones. En todas estas actividades es evaluada la asistencia, la participación, la creatividad y el liderazgo de los que animan y facilitan la cooperación del grupo.

La metodología con la que se desarrollan estos cuatro bloques es constructivista, utilizando el aprendizaje cooperativo como estrategia general.

En los dos primeros bloques, precisamente porque sus contenidos son teóricos, se parte de los conocimientos previos de alumnos y alumnas de Magisterio, sacados a flote y discernidos en la discusión en pequeños grupos que, en los primeros días del curso funcionan mejor que el grupo - clase. Los pequeños grupos, siempre que se formen, son flexibles: a lo largo del programa sus miembros van alternando para que todos se conozcan, se escuchen, aprendan unos de otros y, en definitiva, convivan.

En el conjunto de los cuatro bloques de contenido expuestos, los futuros maestros y maestras se esfuerzan por escucharse y participar en los trabajos del grupo, de modo que, de manera consciente, utilizando las técnicas, discernan los mensajes que las emociones y sentimientos de los demás miembros del grupo les envían y cada uno, a su vez, aprenda a expresar, asertivamente, sus propios sentimientos y emociones en los mensajes que emite. De esa manera comprende los puntos de vista de los demás y se hace capaz de crear comportamientos altruistas en el trabajo de grupo ⁷.

En las notas a pie de página del epígrafe anterior, hemos dado cuenta de una parte de los recursos, las muchísimas técnicas publicadas. Un recurso es, desde luego, un aula con sillas y mesas móviles, donde se puedan organizar los pequeños y los grandes grupos y todos se puedan ver. Recurso es, incluso, el diario de clase del profesor para conocer el momento en que se encuentra

⁷ Para las relaciones cooperativas en el grupo, citamos la excelente y fundamentada colección de estrategias de M^a Lluïsa Fabra: *Técnicas de grupo para la cooperación*, cuya ficha completa se encuentra en la bibliografía.

cada especialidad, para reflexionar sobre cada paso en cada grupo, para evaluar a los grupos y a cada alumno/a, etc. Y consideramos recurso, la información que los alumnos aportan después de cada bloque.

12.3.2.- Contenidos a trabajar en la formación permanente del profesorado.

Nuestra experiencia con profesores en activo nos enseña que en este campo de la Educación para la Convivencia los maestros y maestras no están esperando precisamente una formación teórica. En realidad, esperan recetas para esos momentos de deterioro de la convivencia en que, como se vio en el estudio empírico, ellos sienten la necesidad de una formación específica.

Nuestra propuesta para ellos no es teórica, pero tampoco cede a la urgencia del recetario, porque educar para la convivencia es una tarea permanente de la escuela. A pesar de lo cual, somos partidarios del conveniente dominio de una serie de recursos que, manejados con inteligencia, si no resuelven un problema, al menos nos proporciona la tregua suficiente para estudiar las posibles estrategias a seguir.

Nuestra propuesta de contenidos para este tipo de formación va en la línea de los *programas de aprendizaje* de los tres tipos de comportamientos implicados en nuestra definición de Educar para la Convivencia:

a - Programa de habilidades emocionales: aprender a manejar el estrés con ejercicios de imaginación guiada y métodos de relajación para niños; identificar, evaluar y controlar los sentimientos y las emociones.

b - Un **programa de empatía** o comprensión de los puntos de vista de los demás, de sus intereses, motivaciones, estrategias de trabajo, etc. Aprender a leer e interpretar indicadores sociales y la influencia social sobre determinadas conductas.

c - **Programa de conductas cooperativas**: dinámica de grupos y técnicas de cooperación. Estrategias de resolución de conflictos y habilidades sociales.

12.3.2.1.- Cómo trabajar estos contenidos en la situación actual de Canarias.

De acuerdo con la estructura de la Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias, los tres programas de aprendizaje que hemos descrito se pueden poner en práctica en dicha formación permanente como *Programas Educativos*, asesorando y elaborando propuestas de aplicación específicas para cada uno de los programas de aprendizaje.

A partir de las propuestas y necesidades de formación que solicitan determinadas instituciones, como sindicatos o patronales se pueden organizar Cursos de Formación para cada programa de aprendizaje.

Los cursos de formación no sólo se diseñan y convocan por iniciativa de la administración educativa, sino también por las asociaciones del profesorado o de los Centros del Profesorado, a demanda del profesorado de su zona de influencia. Desde esta perspectiva existen posibilidades de participar en la

formación permanente. Nosotros hemos participado en varias ocasiones en cursos convocados por determinada organización patronal de la enseñanza.

También se puede participar en la formación permanente del profesorado a partir de la puesta en práctica y de la investigación de cada uno de los programas en *seminarios permanentes* con grupos estables o colectivos de profesores no necesariamente vinculados a un centro educativo concreto.

Finalmente, pensamos como posibilidad de trabajar estos contenidos como un tipo de *asesoramiento en el centro educativo*, a demanda del profesorado del centro.

12.3.2.2.- Actividades, metodología y recursos.

Las actividades en las formas apuntadas para llevar a la práctica estos tres programas de aprendizaje que proponemos para la formación permanente, no son generalmente de tipo individual sino grupal, en pequeño y en gran grupo. Serían actividades con objetivos y metas marcadas, diseñadas de tal forma que el profesorado encuentre la motivación necesaria.

Los contenidos se trabajarían en dos tiempos, comenzando por un curso de diez a veinte horas en septiembre, y volviendo en junio para estudiar los resultados y renovar los materiales.

La modalidad de *seminario* llevaría su propia dinámica a concertar con los miembros del grupo. Así como el tipo de *asesoramiento* en el centro o los *cursos de formación* que dependerían de la programación que en cada caso se hiciese de acuerdo con las posibilidades de horario y trabajo del profesorado.

12.3.3.- Programa de trabajo en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Nuestra propuesta para la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, contiene una serie de elementos que pueden ser llevados al aula. Como un componente previo, de tipo general, señalamos la técnica de observación directa (Goldstein, 1989) de los déficits de convivencia entre los alumnos, que permite abrir la panorámica de las alternativas para trabajarlos.

A partir de ese primer elemento, pueden considerarse diversos programas susceptibles de llevar al aula con vistas a la realización de cada uno de los tres bloques de actividades que vimos en la definición de *educación para la convivencia*. Los especificamos por cada una de las dos Etapas que forman el campo de trabajo del Maestro.

1 - Para los alumnos en Educación Infantil.

En esta Etapa, el/la maestro/a trabaja con niños y niñas los siguientes aprendizajes:

- la observación de si mismos y reconocimiento de los propios sentimientos poniéndoles nombre;
- la conexión entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones en situaciones reales o ficticias;
- ejercicios de relajación;
- el dominio de la satisfacción de los deseos;

- la escucha de los demás y del trabajo juntos con una meta sencilla.

2 - Para los alumnos en Educación Primaria.

En esta Etapa, los maestros y maestras trabajan con sus alumnos/as los siguientes contenidos:

- Aprendizaje del análisis y comprensión de los mensajes que unas personas envían a otras con la manifestación de sus emociones y sentimientos en ocasiones reales, simuladas u observadas en video. Nombramiento de esas emociones y sentimientos. Descripción de los posibles efectos para la convivencia de esas manifestaciones.

- Estimulo de la posibilidad de hablar de los sentimientos ante diversas situaciones reales y cotidianas. Expresión, sin agresiones ni temores, de las propias emociones. Afirmación de las opiniones y deseos propios de manera asertiva. Ejercicios de relajación. Dominio de los impulsos de satisfacción inmediata.

- Ejercicios de control de las emociones de ira y de vergüenza. Aprendizaje de la “charla con uno mismo” para comprender lo que se esconde detrás de un sentimiento o de una emoción. Búsqueda de formas de manejar el miedo, la ansiedad, la ira y la tristeza.

- Aprendizaje de la toma de decisiones, avanzando las posibles consecuencias; de la aceptación de la responsabilidad en las decisiones tomadas; del trato de compromisos; de la perseverancia en los compromisos adquiridos; del refuerzo de la propia conducta; de la autoestima y del sentirse bien consigo mismo.

- Trabajos en pequeños grupos en los que sean necesarios comportamientos cooperativos, y debates del grupo - clase donde aprendan a escucharse y respetarse.

12.3.3.1.- Cómo trabajar estos contenidos en la actual situación curricular.

Los tres tipos de contenidos que propone la actual Reforma Educativa brindan al maestro la oportunidad de hacer viable la Educación para la Convivencia en las aulas:

- sensibilizando a niños y niñas sobre las cuestiones que plantea un área de conocimientos concreta y sus repercusiones en la vida cotidiana;

- utilizando los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, completándolos con la información pertinente que aporte una comprensión global e interdisciplinar de las cuestiones tratadas;

- promoviendo el desarrollo de las aptitudes adecuadas con las que niños y niñas se han de relacionar con el tema que se está estudiando;

- posibilitando la participación activa de niños y niñas, de manera individual y/o grupal, en los conocimientos, relaciones y aportaciones que ellos y ellas puedan realizar respecto al tema que se estudia;

- clarificando los valores pertinentes y la adquisición de actitudes, hábitos y comportamientos concretos que objetiven el interés y la preocupación de alumnos y alumnas por las cuestiones planteadas.

12.3.3.2.- Actividades, metodología y recursos.

En primer lugar, la metodología de estos contenidos que pueden incidir en las aulas, es la que ha adoptado la actual Reforma Educativa, o sea, el constructivismo, integrando las experiencias previas de cada uno de los alumnos con los aprendizajes referidos en nuestra definición de Educar para la Convivencia.

Las actividades para educar para la convivencia en las aulas son individuales, como determinados ejercicios personales, y grupales, como la dramatización o el debate.

Existen tantas técnicas editadas que merecería un trabajo aparte su estudio y clasificación. Por lo que una de las ofertas previstas en la formación del profesorado, inicial y permanente, es una revisión del material existente y su adaptación a las aulas.

12.4.- Evaluación del proyecto.

Naturalmente, cada una de las modalidades de llevar a la práctica los contenidos de la Didáctica de la Educación para la Convivencia tiene su propia evaluación, ya que, obviamente, no tienen el mismo diseño, estructura y secuenciación los bloques preparados para la formación inicial, que los programas de aprendizajes.

Más aún, los programas de aprendizaje para maestros y maestras ya en activo llevan implícitas acciones relacionadas con la elaboración de materiales que se crean a partir de las ideas del grupo y de las necesidades de los niños o

del centro concreto. El diseño, experimentación y reelaboración de dichos materiales, tiene su propio momento y método de evaluación.

Por otro lado, los programas de trabajo en las aulas de Educación Infantil y Primaria participan de la perspectiva de la investigación en la propia práctica educativa del maestro, lo que merece una evaluación aparte.

A modo de ejemplo, ofrecemos a continuación el modelo de evaluación diseñado y realizado para los contenidos a trabajar en la formación inicial del profesorado.

12.4.1.- Resultados de la experimentación del programa propuesto para la formación inicial del profesorado.

Presentamos aquí una síntesis de la evaluación que los propios alumnos de la materia optativa *Didáctica de la educación para la convivencia* han hecho de la asignatura, en los tres cursos escolares que se ha impartido (1994-95, 95-96 y 96-97).

Al final del cuatrimestre, se les pasó un cuestionario con las siguientes preguntas:

Evaluación de la asignatura 'DIDACTICA DE LA EDUCACION PARA LA CONVIVENCIA'. ¡Error! Marcador no definido.

a. Sobre los contenidos

- 1.- ¿Cuáles te han interesado? ¿Por qué?
- 2.- ¿Qué tema has echado en falta?
- 3.- ¿Alguno de los contenidos dados los has considerado en otra asignatura?

b. Sobre la clase

- 4.- Aspectos positivos
- 5.- Aspectos que se pueden mejorar
- 6.- De cuanto hemos vivido, ¿qué habría que evitar?

c. Sobre la evaluación

- 7.- ¿Cuál te parece la forma más adecuada de evaluar esta materia?
- 8.- La que hemos adoptado, ¿te parece justa?

d. Sobre la materia en el currículum

9.- Al final del cuatrimestre, y contando con los "pros" y los "contras", ¿cómo valorarías esta asignatura en la carrera de maestros/as?

En todos los cursos respondió un porcentaje superior al 70 %. El bloque más valorado fue el cuarto y las razones apuntadas insistieron en que eran contenidos prácticos para el aula e incluso se podían aplicar a la vida personal, por lo que, entendemos, se cumplían nuestros objetivos. Muchos señalaron lo ameno y singular de la metodología.

En general, *no echaron en falta ningún tema*. Los que se decidieron apuntar alguno, escribieron: trabajar la amistad y estudiar las consecuencias escolares de la convivencia familiar.

Sobre la tercera pregunta, la mayoría dice que *no ha visto lo trabajado en estos bloques en otras asignaturas*. Alguno reconoce algún elemento de algún bloque estudiado en otras materias, pero desde una perspectiva distinta.

La respuesta más positiva de todos los alumnos fue a la cuarta pregunta. Señalaron como más positivo, primero, *la dinámica de la clase, el clima de confianza creado*; luego, *los bloques trabajados*; y, por fin, el talante del profesor. Para otros muchos, todo fue positivo, sin distinción.

En las preguntas quinta y sexta coincidieron en *señalar el poco tiempo de que se dispone en el cuatrimestre* y, el primer año, *la disposición física de la clase*, pues no disponíamos de un aula en que nos pudiéramos desplazar con facilidad (el segundo año ya se puso remedio a ese inconveniente). Algunos *señalan, como negativo, el horario*: muchas de las clases comienzan a las dos de la tarde. Pero es el horario que tenemos.

Las respuestas a las preguntas 7 y 8 hacen referencia a la evaluación de la materia y son útiles para nuestro programa por cuanto hemos podido comprobar que ésta no es una materia susceptible de una evaluación al estilo de otras muchas asignaturas. En estos dos últimos cursos en que los grupos han sido pequeños, ellos mismos han ido prefiriendo la forma de la *entrevista personal*, en la que juntos alumno/a y profesor evaluamos la asistencia, la participación, los contenidos aprendidos y los trabajos de campo y su fundamentación teórica.

Finalmente, la última cuestión preguntaba por el lugar en que ellos sitúan esta materia en el currículo de la formación de maestros. La respuesta, curso tras curso ha sido masiva: desde la seria expresión del que escribe “fundamental”, a la más coloquial de quien dice que el conjunto de los cuatro bloques es “genial”. Un gran número considera que debe ser obligatoria.

CAPÍTULO XIII:

CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO XIII: CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de todos los capítulos de la presente investigación hemos expuesto las distintas aportaciones que hacemos, producto del análisis y reflexión de la documentación manejada y de los datos utilizados.

Es en este Capítulo donde, de forma global y a modo de recapitulación, sintetizaremos todo lo expuesto en las siguientes *CONCLUSIONES GENERALES*:

1.- La Educación para la Convivencia forma parte de las Ciencias Sociales, a las que se considera un conjunto de saberes interrelacionados que, desde diversas perspectivas, dan respuesta a los problemas del hombre. Por lo tanto, la Didáctica de la Educación para la Convivencia es parte de la Didáctica del conjunto de las Ciencias Sociales.

2.- Aunque desde la Ley Moyano, la educación para la vida y para convivir fue un objetivo principal en todas las reformas educativas, la expresión “Educación para la Convivencia” en España procede de la restauración democrática en 1976, con la Orden de 29 de noviembre, por la que se incluyen unos “nuevos contenidos de educación cívico social” en el área de sociales en la Segunda Etapa de E.G.B., cuando la introducción de dicha Orden se expresa en estos términos: *“La educación para la convivencia aparece así como objetivo demandado para la construcción de un tipo de sociedad...”* etc. De modo que la expresión tiene su origen en el Área de las Ciencias Sociales.

3.- Desde esa fecha se ha utilizado la expresión, llenándola de contenidos de educación social, en todos los movimientos que apuntaban hacia la actual Reforma Educativa, como, por ejemplo, los Programas Renovados para el Ciclo Superior de E.G.B., que se hicieron desde el Gobierno de la UCD (1982) y desde el PSOE (1984).

4.- La Educación para la Convivencia, en el contexto de una sociedad plural, democrática y solidaria, es un objetivo prioritario de la actual Reforma Educativa, como hemos expuesto a partir del análisis de toda la legislación que fundamenta a dicha Reforma -LOGSE y Reales Decretos que desarrollan el currículo de las distintas Etapas -, y también en toda la literatura que ha acompañado hasta hoy esta Reforma.

5.- La actual Reforma Educativa exige un cambio radical en lo que se ha considerado nuclear en la educación: hasta ella se ha entendido que la esencia de la Educación estaba en la cultura y su transmisión; desde ella se sitúa al niño y su desarrollo global como centro de la práctica educativa. Esto supone un cambio en el pensamiento del profesor y, por tanto, en su quehacer docente.

6.- A lo largo del estudio historiográfico que hemos hecho en los Capítulos II y V, hemos podido comprobar cómo casi nunca un cambio en los currículos escolares lleva consigo aparejada una adaptación en la formación del profesorado, es decir, aquel cambio curricular no se refleja en la formación inicial del Maestro: los planes de estudio de Magisterio van por un lado y los contenidos y objetivos del currículo escolar van por otro.

Parecía romperse esa tendencia cuando aparece la LOGSE y se complementa con una Reforma de los Planes de Estudio Universitarios, en los que, lógicamente, se incluyen los títulos de Maestro. Pero el resultado no ha cumplido las expectativas: se han elaborado y aprobado unos planes de estudio que, al menos en las Universidades Canarias, responden más a exigencias de áreas y personas que al perfil del Maestro que se diseña en el nuevo marco educativo, tal como hemos explicado en los Capítulos V y XI.

Si esto se puede decir para la generalidad de la formación del profesorado, corregido y aumentado se tendrá que afirmar de la formación inicial del Maestro que enseña a convivir en una sociedad como la canaria de finales del presente milenio.

Tampoco existe en la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, con competencias en la formación permanente del profesorado, un programa que adecue el perfil del Maestro a ese educador de niños y niñas para la convivencia en aquel tipo de sociedad que propone la legislación, que subsane las deficiencias en la formación de las maestras y maestros en activo. Frente a esta ausencia global, se convocan cursos, programas, ayudas, etc., que atienden a aspectos parciales de esa convivencia con algunos temas transversales.

7.- En la revisión bibliográfica inicial que hicimos en el Capítulo III, no hemos encontrado, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, investigaciones de ese diseño sobre la Didáctica de la Educación para la Convivencia en la formación inicial y permanente del profesorado, entendidas ambas como un continuo sin ruptura.

Sin embargo, hemos encontrado proyectos educativos, consistentes en unidades didácticas o un curso completo, para todas las etapas de la educación no universitaria (generalmente estas aportaciones proceden del campo de la Filosofía y de la Ética para la Enseñanza Media o Secundaria Obligatoria), que consideran desde distintas perspectivas la Educación para la Convivencia; materiales que presuponen un profesorado que ha asumido este objetivo de la actual Reforma y que está capacitado para cumplirlo en la práctica de las aulas, cuestión que nosotros no asumimos y ya hemos explorado el por qué en nuestra investigación empírica.

8.- La forma propuesta por la Administración para llevar a la escuela la Educación para la Convivencia ha sido por medio de los temas transversales, considerándolos contenidos valiosos para la vida de los ciudadanos que vienen demandados por el propio desarrollo de la sociedad española.

Además de los temas transversales enunciados por el Ministerio de Educación y Ciencia en la Resolución de 7 de septiembre de 1994, están surgiendo otros, como era de esperar, porque los enumerados por la Administración no estudian en toda su complejidad los problemas básicos de convivencia.

No obstante, la Educación para la Convivencia no se deja encerrar en ninguno de los temas transversales propuestos, y ninguno de ellos, por si mismo, agota ese objetivo educativo.

La Educación para la Convivencia está en la base de todos los temas transversales, les da sentido, los fundamenta y ellos, en su conjunto - y

también uno por uno - educan para una convivencia más satisfactoria en un mundo más habitable.

Esta propuesta de la Administración complica aún más, si cabe, la Educación para la Convivencia, porque ésta no se hace de forma sistemática en las aulas y en el centro escolar, sino más bien de forma esporádica cuando se trabaja anecdóticamente algún tema transversal en una fecha conmemorativa.

9 - Aunque la Educación para la Convivencia no es un tema transversal, ni se agota en ninguno de ellos, sino que es un objetivo educativo, sin embargo se puede formar a maestros y maestras para educar en la escuela a convivir utilizando, precisamente, la transversalidad como estrategia.

Esta estrategia no ha sido entendida de manera unívoca por el profesorado. Esto ha ocurrido a causa de la inconcreción con que este aspecto educativo se ha presentado en la práctica escolar por los diseñadores de la Reforma. En la mayor parte de los casos que analizamos, no se produce tal transversalidad sino la elaboración de temas nuevos en el currículo o temas dentro de otros temas, lo que muchos profesionales conocen como “más de lo mismo”.

La estrategia que nosotros consideramos adecuada en la Educación para la Convivencia en las aulas es la del trabajo técnico y oportuno de los *contenidos* que se introduce con la actual Reforma, los conceptos, los procedimientos y las actitudes que se trabajan en cada parcela de saber. Trabajando rigurosamente los tres tipos de contenidos que aparecen en los currículos oficiales, regulados por el MEC y la Consejería de la Comunidad

Autónoma, los alumnos tienen oportunidades suficientes para aprender a convivir. Falta el Maestro que anime y facilite ese aprendizaje.

10 - Del estudio experimental realizado resaltamos las siguientes conclusiones:

a) Una de las dificultades que hemos encontrado para superar la actual situación de un profesorado llamado a educar para la convivencia en una sociedad nueva, pero con una formación inicial y permanente que poco tiene que ver con ese proyecto, es que los propios maestros y maestras ya se consideran preparados para esta tarea, pero no por la formación inicial que recibieron ni por la formación permanente que reciben (a ambas las tratan como si no existieran), sino *a causa de su experiencia*, de los años que llevan ejerciendo. Quien se siente 'bastante satisfecho' de su preparación para educar para convivir, parece lógico que no necesite esta didáctica.

b) Por otro lado, un porcentaje ciertamente abrumador de esos mismos maestros y maestras que se sienten satisfechos de su preparación para educar a convivir, el 90.3 %, desea que las nuevas generaciones de maestros cuenten con estos estudios en su formación inicial.

Ellos, por su parte, parecen pedir sólo 'recetas' para resolver situaciones concretas, según dicen, "a causa del deterioro de la convivencia en la sociedad actual".

c) El profesorado ha detectado, desde los centros educativos en que trabajan, un grave deterioro de la convivencia a nivel general (el 65.8 %); sin embargo, manifiestan con convicción que la tarea de educar para convivir no es nueva en la escuela sino algo que ésta ha hecho siempre. O sea, que no es el deterioro de la convivencia la causa de que piensen que esta didáctica debe ser

materia de la formación inicial. Interpretamos que maestras y maestros creen que necesitan adaptarse y prepararse, con otros recursos, para una nueva manera de vivir en sociedad, porque los problemas actuales son otros.

d) Maestros y maestras opinan que se sienten implicados en la tarea de educar a los niños para convivir, pero la razón que exponen no es porque está legislado (85.0 %), sino porque ésta es tarea de la escuela (87.8 %). Estos datos, unidos a la valoración de su propia preparación para esta tarea como ‘bastante satisfactoria’, no a causa de la formación inicial ni permanente, sino por otras causas, los interpretamos como la creencia en una especie de ‘carácter’ que imprime el ejercicio del magisterio.

Con todo el respeto para esta visión de maestros y maestras, y valorando muy positivamente su experiencia, como es obvio, no aceptamos ese “carácter” y si afirmamos que se trata de una formación inicial o permanente que se debe cursar teórica y prácticamente.

Esto es tanto más válido cuanto que, como hemos dicho, por encima de cualquier otro criterio de valoración que maestros y maestras tengan de la preparación para llevar al aula la tarea que nos ocupa, sobresale la experiencia. Parecen decir: a más experiencia, mejor preparación.

e) En efecto, de los criterios más utilizados por los maestros y maestras en activo para valorar su preparación para educar a convivir como ‘bastante satisfactoria’, son la experiencia en el ejercicio docente y *los valores recibidos en la educación no formal, desde su familia, que se manifiestan en un talante o estilo personal de ser educador*. Lo que confirma ese perfil de maestro “vocacionado” con el que hacen su autorretrato. La formación inicial y la

formación permanente, no tienen nada que ver con “su” perfil, no son criterios valorados.

e) Respecto a que en un futuro próximo mejorará la práctica de la educación para la convivencia en la escuela, las maestras son más optimistas que los maestros; también son más optimistas respecto a la realidad presente de la convivencia en los centros, las que más creen que su centro está en línea de renovación pedagógica, las que se sienten más implicadas en esta tarea y sienten por ella más aprecio, atracción y satisfacción.

Estos datos, a pesar de ser relevantes, se vuelven menos significativos al comprobar que ellas suponen el 72.3 % del profesorado de la Comunidad Autónoma de Canarias.

En esta tarea de educar a convivir, las maestras dan más importancia a la conducta del profesor, al modelado, y valoran más la madurez personal, las cualidades personales y la experiencia. Los maestros valoran, en cambio, la práctica diaria en el colegio y el trabajo en clase. Ellos se manifiestan como concretos; y ellas como más pacientes.

f) Los resultados del estudio empírico realizado evidencian una nueva dificultad para hacer viable la propuesta de actuación para la formación del profesorado en Didáctica de la Educación para la Convivencia, ya que maestras y maestros, participan por igual y en un alto porcentaje, de la teoría educativa del *relativismo ético*, según la cual, la verdadera tarea del Maestro es la transmisión cultural. Por consiguiente, Educar para la Convivencia, debe limitarse a que niños y niñas acepten los valores que cada uno ha aprendido en sus ambientes y allí, en la escuela, que se respeten unos a otros.

En cambio, la Educación para la Convivencia, desde el *paradigma sociocrítico*, supone la intervención en el aula. Por lo que el supuesto teórico desde el que pensamos esta didáctica y elaboramos nuestra propuesta está influido por los modelos de la Psicopedagogía Social y del Conocimiento Social.

11.- Desde ese modelo educativo, nosotros hemos definido la Educación para la Convivencia como un triple aprendizaje: del control de las propias emociones, como la ira o la vergüenza; de la comprensión de los puntos de vista de los demás o empatía, fundamental para convivir en una sociedad democrática; y de conductas altruistas que hacen solidarios a los miembros de esa sociedad plural.

Consecuentemente, nuestra propuesta de formación del profesorado se basa, fundamentalmente, en ese triple aprendizaje que, a su vez, el maestro puede adaptar a la escuela. El programa se presenta diferenciado para la formación inicial, para la formación permanente y para trabajar y poner en práctica en los centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria.

Esta propuesta de formación del profesorado se sitúa en el modelo de un Maestro que reflexiona e investiga en su propia práctica, además de ser animador y facilitador de estos aprendizajes en los niños.

12.- Nuestra investigación pone en evidencia cómo, durante mucho tiempo, los profesionales de la enseñanza han estado muy preocupados por el fracaso escolar. Ahora comienzan a darse cuenta de otras urgencias, entre las cuales está el clima de convivencia en el centro escolar y en la sociedad, en general, y su repercusión en el éxito escolar.

13.- Por último, como no podía ser de otra forma, entendemos que nuestra propuesta de formación del profesorado debe valorarse con ese carácter de provisionalidad que todo proyecto conlleva, que cada día debe ser revisado y evaluado para perfeccionarlo.

En este sentido, el programa para la formación del profesorado debe continuar siendo evaluado desde la práctica, por el profesor y por los alumnos. Un elemento de suma importancia es *el diario de clase*, en el que se toma nota no sólo de las circunstancias, por nimias que sean, en las que se ha producido la sesión de clase, porque pueden ser variables que intervienen en el resultado, como día de la semana, hora de la clase, número de alumnos, distribución de la clase, etc. También se registra el proceso en que se ha desarrollado cada técnica, cada estrategia global, las intervenciones, el interés que suscita el aspecto trabajado,... Sólo de esa manera el programa se mejorará cada curso.

Así mismo, se tiene que investigar y reflexionar en el Programa de formación permanente a partir de la acción, es decir, en y después de la puesta en práctica con los maestros. Serán ellos los que valorarán los contenidos del Programa para la escuela y su correspondiente adaptación en función de los resultados que se vayan observando.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1.- Libros

AA.VV. (1981): *Teorías de la educación*. Anaya, Madrid.

AA.VV. (1985) *La Ecología en la Escuela*. Santillana (VI Concurso de Experiencias Escolares). Madrid.

AA.VV. (1985): *Educación para la salud*. Santillana (VII Concurso de Experiencias Escolares). Madrid.

AA. VV. (1989): *Educación para el consumo*. Santillana (XI Concurso de Experiencias Escolares). Madrid.

AA.VV. (1992): *Educación en Actitudes y Valores*. Santillana (XIV Concurso de Experiencias Escolares). Madrid.

AA. VV. (1993): *Guía y recursos, 4º. Primaria, Canarias*. Santillana S.A. Madrid.

AGUILAR, EDUARDO (1994): *Domina el manejo de conflictos*. Arbol. México.

AGUILO, ALFONSO (1995): *La tolerancia*. Ed. Palabra. Madrid.

AIDIPE (1990): *Metodologías en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa*. V Seminario de modelos de investigación educativa. Murcia.

ALBERICO, J.J. (1991): *Educación en la diversidad*. Bruño. Madrid.

ALCÁNTARA, J.A. (1992): *Cómo educar las actitudes*. CEAC, Barcelona.

ALVIRA, F. (1979): *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

ALDRETE DE RAMOS, Mª TERESA (1994): *Para educar mejor*. Ediciones Palabra (Colección Hacer Familia). Madrid.

AMAT RUIZ, JOSÉ (Coord.) (1992, 2ª reimp.): *Vamos creciendo. Educación de los valores humanos. Educación Primaria - 1º Ciclo - Curso 1º*. Editora Social y Cultural, S.L. Madrid.

(1994): *Vamos creciendo... Ed Prim. 1º Ciclo - 2º Curso*. Idem.

(1994): *Vamos creciendo... Ed Prim. 2º Ciclo - 3º Curso*. Idem.

(1994): *Vamos creciendo... Ed Prim. 2º Ciclo - 4º Curso*. Idem.

ANATRELLA, TONY (1994): *Contra la sociedad depresiva*. Sal Terrae, Santander.

ANAYA (1997): *Proyecto curricular. Segundo Ciclo Educación Primaria, Canarias*. Grupo Anaya S.A., Madrid.

ANDREOLA, BALDUINO (2ª ed. 1982): *Dinámica de grupo*. Sal Terrae, Santander.

ANDRÉS ORIZO, FRANCISCO (1991): *Los nuevos valores de los españoles*. SM, Madrid.

ANTÓN, JOSÉ A. y otros (1995): *Educación desde el interculturalismo*. Amaru Ediciones. Salamanca.

ARNAL, JUSTO - DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Labor. Barcelona.

ARRIETA, LOLA y MORESCO, MARISA (1992): *Educación desde el conflicto*. Ed. CCS, Madrid.

ARRIVILLAGA, A.R. (1994): *Valores en la Comunidad Foral de Navarra*. Amaru, Salamanca.

ATO, M. y LÓPEZ, J.A. (1987): *El cuestionario y la investigación por encuesta*. Curso de formación de monitores, Alcalá de Henares.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1993): *Civismo y urbanidad*. Barcelona.

BARNES, Robert (1993): *¿Quién manda aquí?* Iberonet. Madrid

BARQUERO, V. (1982): *Los programas renovados y la organización escolar. Sugerencias prácticas para el profesorado.* Escuela Española, S.A. Madrid.

BARRAGÁN MEDERO, FERNANDO (1991): "El currículum y el conocimiento social". *Proyecto docente.* Universidad de La Laguna.

BARTOLOMÉ, M.B.; ECHEVERRÍA, J.M. y RODRÍGUEZ, S. (Coord.). (1982): *Modelos de Investigación Educativa.* ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

BEAL, GEORGE M. y OTROS (1964): *Conducción y acción dinámica del grupo.* Kapelusz. Buenos Aires.

BELTRÁN, JORDI y ROIG, ANTONIO (1990, última reimpresión): *Guía de los Derechos Humanos.* Alhambra. Madrid.

BLECHMAN, Elain (1990): *Cómo resolver problemas de comportamiento en la escuela y en casa.* Ediciones CEAC. Barcelona.

BOLÍBAR BOTÍA, ANTONIO (1995): *La evaluación de valores y actitudes.* Alauda Anaya, Madrid.

(1994): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas.* Escuela Española. Madrid.

BONAL, XAVIER (1995): *Capacidades de cambio potenciales de la transversalidad en el currículum.* VI Jornadas de formación del profesorado en educación no sexista. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

(1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención.* Graó, Barcelona.

BONIFACE, J. y GAUSSEL, A. (1984): *Los niños consumidores.* Narcea. Madrid.

BORREGO DE DIOS, CONCEPCIÓN (Coord.). (1992): *Currículum y Desarrollo Socio - Personal.* Alfar. Sevilla.

BUSQUETS, M^a DOLORES Y OTROS. (1993): *Los Temas Transversales. Claves de la formación integral*. Santillana (Aula XXI). Madrid.

CALDERERO, JOSÉ FERNANDO (1994): *Los buenos modales de tus hijos pequeños*. Ed. Palabra. Madrid.

CALVO, R. Y OTROS - GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1966): *Materiales para una educación antirracista*. Talasa Ediciones. Madrid.

CALZADA, T.E. y otro (Edits.) (1989) *Guía de la educación en la Comunidad Europea*. Centro de Publicaciones del M.E.C.\ ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

CAMPS, VICTORIA (1990): *Virtudes públicas*. Espasa Calpe - Colección Austral. Madrid.

(1994): *Los Valores de la Educación*. Anaya - Colec. Hacer Reforma. Madrid.

CAÑAL, Y PORLAN, R. (1981): *Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental*. Laia. Barcelona.

CARRERAS, LLORENÇ y otros (1995): *Cómo educar en valores. Materiales - textos - recursos - técnicas*. Narcea. Madrid.

CASARES, M (1996): *Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social*. CEPE, Madrid.

CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ M. (1981): *Estudios y experiencias sobre Educación en Valores*. Narcea, Madrid.

CIDAD, E. (1991): *Perspectivas sobre educación del consumidor*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.

CIDE (1992): *Educación y valores en España*. M.E.C. Madrid.

CLEMES, Harris y REYNOLD Bean (1993): *Cómo inculcar disciplina a sus hijos*. Ediciones Debate. Madrid.

COLL, CÉSAR y Otros (1993): *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona (4^a ed. 1995).

(1992): *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (1992): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca.

CORTINA, A. (1990): *Ética sin moral*. Tecnos, Madrid.

CORZO, JOSÉ LUIS (1995): *Educar(nos) en tiempos de crisis*. CCS, Madrid.

COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1991): *Manual para el educador social*. Ministerio de Asuntos Sociales.

CUENCA, M. (1987): *Educación para el ocio. Actividades escolares*. Cincel. Madrid.

DELVAL, JUAN (1991): *Aprender a aprender*. Alhambra Logman. Madrid (2 vol.)

(1993, 2ª ed.): *Los fines de la educación*. Siglo XXI editores. Madrid.

DELVAL, JUAN Y ENESCO, ILEANA (1994): *Moral, Desarrollo y educación*. Anaya - Colec, Hacer Reforma. Madrid.

DÍAZ ARNAL, ISABEL (1990): *La inadaptación personal. Cómo surge, qué formas adopta. Estrategias para combatirla*. Escuela Española, S.A. Madrid.

DUVERGER, M (1981) : *Métodos de las Ciencias Sociales*. Ariel, Barcelona.

ELLIOTT, JOHN (1991): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata (1993). Madrid.

ELOSÚA, Mª ROSA y otras (1994): *Interculturalidad y Cambio Educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Narcea. Madrid.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.

FABRA, M^a LLUISA (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ediciones CEAC. Barcelona.

FÁBREGAS, JUAN JOSÉ y GARCÍA, EUGENIO (1990 (última reimpresión): *Técnicas de Autocontrol*. Alhambra. Madrid.

FAURE (1973): *Aprender a ser*. Alianza Edit. Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Editorial Laia. Barcelona.

FRANKL, VIKTOR E. (1990): *El hombre doliente*. Herder. Barcelona.

GARBER, STEPHEN (1993): *Portarse bien*. Médici, Barcelona.

GARCÍA ESCUDERO, JOSÉ M^a (1979): *La crisis del civismo*. Cuadernos B.A.C. Madrid.

GARCÍA, ISABEL (1986): *Aspectos importantes de la vida infantil*. Narcea. Madrid.

GARCÍA RUIZ, ANTONIO LUIS (Coord.) (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria*. Algaída. Sevilla.

(Coord.) (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

GARNER, Alan (1990): *Por tu futuro, di que no a las drogas*. Grijalbo. Barcelona.

GIBB, JACK R. (1977, 9^a ed.): *Manual de Dinámica de Grupos*. Humanitas. Buenos Aires.

GOBIERNO DE CANARIAS (1986): *Programas y Orientaciones del Ciclo Inicial de la EGB en Canarias*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

(1987): *Guía Didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias. Documento Provisional*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

(1991): *Diseños Curriculares. Educación Primaria I. Areas: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Lengua castellana y Literatura, Matemáticas.* Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

(1995): *La formación del profesorado en Canarias. Líneas generales de actuación.* Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación Educativa.

(1995): *Memoria de las actividades de formación permanente del profesorado. Cursos 1993-1994 y 1994/1995.* Idem.

(...): *¿En qué consiste la Reforma?.* Consejo Escolar de Canarias.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata. Madrid.

GOLEMAN, DANIEL (1996): *Inteligencia emocional.* Kairós, Barcelona. (4ª ed.)

GÓMEZ MASDEVALL, Mª TERESA, Y OTRAS (1991): *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase.* Narcea. Madrid. (3ª ed. 1995).

GÓMEZ SACRISTÁN, MANUELA Mª (1994): *Educación para la justicia y solidaridad.* F.E.R.E., Madrid.

GONZÁLEZ BLASCO, PEDRO Y OTROS (1989): *Jóvenes Españoles 89.* SM, Madrid.

GONZÁLEZ LUCINI, FERNANDO (1990): *Educación en valores y diseño curricular.* Alhambra Logman. Madrid.

(1994 2ª ed.): *Temas Transversales y Educación en Valores.* Anaya - Colec. Hacer Reforma. Madrid.

(1994): *Temas transversales y áreas curriculares.* Anaya.

GONZÁLEZ PÉREZ, TERESA (1996): *Los estudios de Magisterio en Canarias.* Editorial Benchomo, S/C de Tenerife.

(1997): *Las Escuelas de Magisterio en La Laguna*. Edita el Exmo. Ayuntamiento de S. Cristóbal de La Laguna. Tenerife.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, JOSÉ LUIS (1992): *Educación: libertad y compromiso*. Eunsa. Pamplona.

GOÑI, ALFREDO (1992): *Educación social, un reto para la escuela*. Graó, Barcelona.

GOODE, W.J. y HATT, P.K. (1952): *Métodos de investigación Social*. Trillas. México.

GUITART, ROSA Mª (1993, 4ªed): *101 Juegos no competitivos*. Graó, Barcelona.

GUZMÁN, M. (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales: historia de la formación del magisterio básico*. Ed. PPU, Barcelona.

HERBERT, MARTÍN (1995, 2ª ed): *Entre la tolerancia y la disciplina*. Paidós, Barcelona

HOWARD, MARC (1995): *La cultura del conflicto*. Barcelona.

HUERTA, ELENA Y MATAMALA, ANTONIO (1994): *Niños y Niñas protagonistas de su aprendizaje*. Anaya - Colec. Hacer Reforma. Madrid.

HUSEN, T. y otro (1984): *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea. Madrid.

ICETA, MANUEL (1985): *Dejar ser. Educar desde el encuentro personal*, SM. Madrid (3ª ed. 1989)

ICETA, MANUEL y otros (1991): *Comprenderse y Decidir*. SM. Madrid

I.E.P.S. (1993): *Técnicas para analizar la solidaridad en la escuela*. Narcea. Madrid.

(1995): *Educación en valores. Diseño de un eje transversal*. Narcea. Madrid.

INSTITUTO ESPAÑOL DE EMIGRACIÓN (1986): *Interculturalismo y Educación*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.

ISAACS, DAVID (1991, 10ª ed.): *La educación de las virtudes humanas*. Eunsa. Pamplona.

JACKSON, P. (1991): *La vida en las aulas*. Morata - Paideia. Madrid.

JIMÉNEZ Y OTROS (1989): *Ambito de educación para la vida en sociedad*. Educación Primaria. Almería.

JULIANO, D. (1993): *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Eudema. Madrid.

KISNERMAN, NATALIO (1986, 6ª ed.): *Servicio Social de Grupo*. Humanitas. Buenos Aires.

LAGARDE, MARCELA (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Instituto de la Mujer. Madrid.

LEE Carter, WM (1994): *Pensar como niños*. Iberonet. Madrid.

LÓPEZ, JESÚS (1981: "Los cuestionarios", en Morales, F.J. (edit.): *Metodología de la Psicología*. UNED, Madrid.

LOUIS NOT (1992): *La enseñanza dialogante*. Herder. Barcelona.

LUFT, JOSEPH (1973): *Introducción a la dinámica de grupos*. Herder. Barcelona.

MAILHIOT, BERNARD (1980, 4ª Ed.): *Dinámica y génesis de grupo*. Marova. Madrid.

MARCHENA, C. (1993): *Escuelas de padres. Nuevas perspectivas*. Yalde, Zaragoza.

MARÍAS, JULIÁN (1993): *Mapa del mundo corporal*. Alianza, Madrid.

(1995): *Tratado de lo mejor. La moral y las formas de la vida*. Alianza, Madrid.

MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO (1976): *Valores, Objetivos y Actitudes en Educación*. Miñón. Valladolid.

(1993): *Los Valores, un desafío permanente*. Cincel. Madrid.

MARSHALL, LYN (1994): *Libérate del estrés*. Robin Book. Barcelona.

MARTÍNEZ, MIGUEL Y PUIG, JOSEP M. (Coord.) (1991): *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó - Colec. MIE. Barcelona.

MARTÍNEZ LÓPEZ, JOSÉ MIGUEL (1993): "Los contenidos del área de conocimiento del medio", en *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*, (págs.. 45-70). Algaida. Sevilla.

MARTÍNEZ RAMÍREZ, M^a JOSÉ (1995): *Los temas Transversales*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

MARTÍNEZ SANTA MARÍA DE UNZÁ, ISABEL (1993): *Lectura y educación para la paz. Un proyecto interdisciplinar en Secundaria*. Apuntes I.E.P.S. n° 56, Narcea. Madrid.

MARTÍNEZ, VICENT (edit.) (1995): *Teoría de la paz*. Nau Llibres. Valencia.

MASNOU, F.: (1991) *Educació per a la convivència: una alternativa prosocial*. Aumo, Vic.

MASSA, GIULIO CESARE (1995): *Construirse a si mismo. Guía para un proyecto de vida*. San Pablo. Madrid.

M.E.C., SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA (1979): *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos* (2 tomos). Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid.

(1940-1975) *Colección legislativa de Educación y Ciencia*.

(1981) *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial, Medio y Superior*. (Tres volúmenes) Editorial Escuela Española S.A. Madrid

(1992): *Currículo de la Etapa Infantil*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Curriculo de la Etapa de Educación Primaria. Idem.

Guías para los temas transversales. Materiales para la reforma.

(1993): *Temas transversales y desarrollo curricular.*

MEDINA, A. (1988): "La formación del profesor: su preparación en la investigación del clima social del aula". *Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado.* Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.

MEEKS, CAROLYN (1994): *Recetas para educar.* Ediciones Médici. Barcelona.

MELICH, JOAN-CARLES (1994): *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* Anthropos. Barcelona.

MENCIA, E. (1996): *Educación cívica del ciudadano europeo.* Narcea, Madrid.

MENDOZA GONZALO, P. (1995): *El debate en el aula. Ensayo para la tolerancia.* Ediciones Pedagógicas, Madrid.

MIGUEL, AMANDO DE (1992): *La sociedad Española 1992-93.* Alianza Editorial. Madrid.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. INSTITUTO DE LA MUJER. (1993): *Segundo plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres, 1993-1995.* Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.

MOLERO PINTADO, A. (1978): *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales del Magisterio.* De. Escuela Universitaria del Profesorado. Valladolid.

MONEREO, C. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Graó, Barcelona.

MORALES, FRANCISCO (Coord.) (1994): *Psicología Social.* McGraw-Hill. Madrid.

- MORATINOS, J.F. (1985): *La escuela de padres. Educación familiar*. Narcea. Madrid.
- MORENO LOSADA, Mª (Coord.) (1995): *Educación en Valores. Diseño de un eje transversal*. I.E.P.S. Madrid.
- MOYANO, KIKA (1992): *Aprendo a relacionarme*. Promolibro, Valencia.
- MUSSEN, P.H. y otros (1988): *Aspectos esenciales del desarrollo del niño*. Trillas, México.
- NAVAL, C. (1995): *Educar ciudadanos*. Eunsa, Pamplona.
- NEAVE, G. (1987): *La Comunidad Europea y la Educación*. Fundación Empresa. Madrid.
- NELSON, GERARLD Y LEWARK (1988): *Educar con disciplina*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- NOVAK, JOSEPH Y GOWIN, BOB (1988): *Aprendiendo a aprender*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- ORAMAS LUIS, JOSÉ ANTONIO (1992): *La Escuela Normal de La Laguna en el siglo XIX*. Cabildo de Tenerife.
- ORTEGA, PEDRO (Coord.) (1993): *Educación y democracia*. Obra cultural de CajaMurcia, Murcia.
- ORTEGA, PEDRO Y OTROS (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. NAU Libres. Valencia.
- ORTEGA P., MINGUEZ R. y GIL R. (1996): *Valores y educación*. Ariel Educación, Barcelona.
- PADUA, J (1979): *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. Fondo de Cultura Económica. México.
- PAGÉS, J. Y OTROS (1984): *Educación cívica en la escuela*. Paidós. Barcelona.
- PALLARÉS, MANUEL (1980, 2ª ed.): *Técnicas de grupo para educadores*. Publicaciones ICCE. Madrid.

PANTOJA, L. (1986): *La autorregulación científica de la conducta*. Universidad de Deusto, Bilbao.

PARLAMENTO EUROPEO (1991): *Comisión de investigación del racismo y la xenofobia. Informe sobre las conclusiones*. Oficinas de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.

PÉREZ-DELGADO, ESTEBAN (1995): *Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión?*. Siglo XXI editores. Madrid.

PÉREZ, PETRA M^a, MARÍN RICARDO y VÁZQUEZ GONZÁLEZ (1993): *Los valores de los niños españoles 1992*. Fundación Santamaría, Madrid

PÉREZ SERRANO, GLORIA (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Editorial Popular. Madrid.

PLATA SUÁREZ, JULIÁN (1993): "La evaluación del aprendizaje en el estudio del Medio". En *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*, (págs. 125-152). Algaida. Sevilla.

(1997): "La evaluación en el Área de Geografía e Historia en la Educación Secundaria". En García Ruiz A.L. (Coord.) y otros: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

PLAZA DEL RIO, FRANCISCO S. (1996): *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Ediciones Aljibe, Málaga.

PORLAN, R. Y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada. Sevilla.

PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Barcelona.

PUIG ROVIRA, J.M. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori. Barcelona.

QUINTANA, J.M. (Coord.). (1986): *Investigación participativa*. Narcea. Madrid.

(1994): *Educación Social. Antología de textos clásicos.* (Pestalozzi - Diesterweg - Kerchensteiner - Krieck - Spranger - Nohl - Ruiz Amado) Narcea. Madrid.

RAMO TRAVER, ZACARÍAS y CRUZ MIÑAMBRES, JOSÉ (1997): *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos.* Ed. Escuela Española. Madrid.

REPETTO, EGMIDIA y MARRERO, GONZALO (1996): *Estrategias de intervención en el aula desde la Logse.* ICEPSS Editores, Las Palmas.

REYZÁBAL, M^a VICTORIA y SANZ, ANA ISABEL (1995): *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida.* Escuela Española. Madrid.

RODRÍGUEZ PULIDO, JOSEFA (1996): "La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias". En Luis Miguel Villar Angulo (Coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo Sistema Educativo Español.* Oikos-Tau. Barcelona.

RODRÍGUEZ RATIA, FEDERICO (1993): "Orientaciones metodológicas", en *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria*, (pp. 71-94). Algaída. Sevilla.

RODRÍGUEZ ROJO, MARTÍN (1995): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal.* Oikos-tau. Barcelona.

ROGERS, CARL R. (1986, 6^a ed.): *El proceso de convertirse en persona.* Paidós. Barcelona.

SAVATER, FERNANDO (1997): *El valor de educar.* Ariel, Barcelona.

SABIRÓN, FERNANDO. (1990): *La Evaluación de Centros Docentes. Modelo, aplicaciones y guía.* Central Ediciones. Zaragoza.

SACRISTÁN, D. y MURGA, M.A. (1994): *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación.* UNED, Madrid.

SAEGESSER, FRANÇOISE (1991): *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela.* Visor Distribuciones. Madrid.

SANTAMARÍA, GERMÁN y ROJO, ISIDRO (1991): *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*. La Muralla. Madrid.

SARRAMONA, J. (1993): *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. CEAC, Barcelona.

SATUE, MANUEL y BRIA, LLATZER (1992): *¿Qué sabes de Ética?*. Alhambra Logman. Madrid.

SOPENA MONSALVE, ANDRÉS (1994): *El florido pensil*. Grijalbo, Barcelona.

TIERNO, BERNABÉ (1992, 4ª ed.): *El libro de los valores humanos*.(Vol.1) Taller de Editores, S.A.. Madrid.

(1992, 2ª ed.): *Valores humanos*. (2º vol.) Taller de Editores, S.A. Madrid.

(1994, 4ª ed) *Tu hijo: problemas y conflictos*. Temas de hoy, Madrid.

(1996): *Del fracaso al éxito escolar. Una guía para padres y educadores para potenciar el éxito del estudiante*. Plaza y Janés. Barcelona.

TRILLA, JAUME. (1992): *El Profesor y los Valores Controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Paidós. Barcelona.

(1993): *La Educación fuera de la Escuela. Ambitos no formales y educación social*. Ariel. Barcelona.

TURECKI STANLEY y TONNER LESLIE (1985): *El niño difícil*. Médici, Barcelona.

TURIEL, E. y OTROS (1989): *El conocimiento social en la mente infantil*. Alianza Psicología. Madrid.

TUVILLA, JOSÉ (1993): *Educar en los Derechos Humanos*. CCS. Madrid

VALLÉS ARÁNDIGA, ANTONIO (1994): *Cómo cambiar la conducta infantil. Guía para padres*. Marfil. Alcoy (3ª ed.)

VENTURA LIMOSNER, MANUEL. (1992): *Actitudes, Valores y Normas en el Currículo Escolar*. Escuela Española. Madrid.

VILLALAIN, BENITO; BASTERRA ANGEL Y DEL VALLE, JAVIER M. (1992): *La Sociedad Española de los 90 y sus nuevos valores*. SM. Madrid.

VILLAPALOS, G. y LÓPEZ QUINTÁS, A. (1996): *El libro de los Valores*. Planeta Testimonio. Barcelona.

VILLAR ANGULO, LUIS MIGUEL (Coord.) (1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Oikos-Tau. Barcelona.

VIMORT, JEAN (1974, 3ª ed.) *Educación para la libertad*. Marova. Madrid.

WILLIAMSON, PETER (1991): *Buenos chicos que se portan mal. Cómo estimular la autodisciplina*. Paidós, Barcelona.

YUS RAMOS, RAFAEL (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Graó. Barcelona.

2. Revistas; Error! Marcador no definido.

AA.VV. (1991): "Escuela de Padres". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 191, abril.

AA.VV. (1992): "Educación moral". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201, marzo.

AA.VV. (1992): "Educación ambiental". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 204, junio.

AA.VV. (1993): "Educar en la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, marzo.

AA.VV. (1993): "Un programa integrado de educación ambiental". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, marzo.

AA.VV. (1993) "Una experiencia de participación de los alumnos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, septiembre.

AA.VV. (1993): "Educación para el consumo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, octubre.

AA.VV. : "La respuesta curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, julio - agosto, 1994.

AA.VV. : "Formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, julio - agosto, 1994.

AA.VV. (Movimientos de Renovación Pedagógica): "¿Ejes Transversales o fundamentación del currículo?" *Cuadernos de Pedagogía*, nº 248, Junio 1996.

AA. VV.: "Educación para la cooperación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 249, julio - agosto, 1996.

ALVAREZ MARTIN, NIEVES Y ALVAREZ GUEREDIAGA, LUIS M^a (1993): "Nuevas Perspectivas". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 218, 8-11

ALVIRA, F. (1982): "La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales", en *Estudios de Psicología* nº 11.

ANAUT, LOLI (1995): "Organización del alumnado". *Aula de innovación educativa*, nº 40-41 págs. 51-55.

ANGUERA, M. (1989): "Innovaciones en la metodología de la Evaluación de Programas". *Anales de Psicología*. Nº 5, 13-42.

ARENAS VÁZQUEZ, CÉSAR (1993): "Escolaridad e inserción social de las mujeres". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, octubre.

ARROYO POMEDA, JULIÁN (1990) : "El lugar de la ética en la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 186, noviembre.

ASENSIO, Ana M^a: "Propuestas para la igualdad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 237. págs. 51-54.

ATO, M. y otros ((1989): "Evaluación de Programas. Aspectos básicos". *Anales de Psicología*. Nº 5, 1-12.

BÁRCENA, FERNANDO - GIL, FERNANDO y JOVER, GONZALO: "Los valores de la dimensión europea de la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea". *Revista Complutense de Educación*, Vol.5 (1) - págs. 9-43. Edit. Complutense, Madrid, 1994.

BARRIO, JOSE M^a: "Valores y Escuela Pública. El reto fundamental de una educación para la democracia". *Revista Complutense de Educación*, Vol.5 (1) - pp.45-65. Edit. Complutense, Madrid, 1994.

BATISTA M^a F. Y PÉREZ CELESTINO (1995): "Yo también hablo idiomas". *Cuadernos de Pedagogía*, N^o 236, págs. 32-34.

BERTOLÍN, MANEL y BISQUERRA RAFEL (1992): "El cartel contra la droga". *Cuadernos de Pedagogía*, N^o 206, septiembre.

BOLÍVAR BOTÍA, ANTONIO (1988): "La educación ética y cívica en los países europeos". *Cuadernos de Pedagogía*. N^o 186, noviembre.

BOLÍVAR, SANTIAGO: "La educación para el desarrollo, una propuesta para la solidaridad". *Aula de innovación educativa*, n^o 60, marzo 1997, págs. 6-20.

BONAL, XAVIER y TOMÉ, AMPARO: "Coeducación hoy: metodologías y recursos de intervención". *Cuadernos de Pedagogía*. N^o 245, marzo 1996.

BORREGO DE DIOS, C. y otros (1990): "La educación para la vida en sociedad: un ámbito para el desarrollo socio - afectivo en el currículum escolar". *Investigación en la escuela*. N^o 12.

BUNES, MICAELA Y ALEXPERU, ITZIAR (1994): "Los valores de la comunidad educativa y el Proyecto Educativo de Centro". *Aula de innovación educativa*, n^o 32, págs. 5-10.

CAÑADELL, ROSA M. (1990): "Mujer y discriminación". *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 186, noviembre.

CARBONELL, JAUME (1994): "La invención de lo clásico". *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 227, págs. 7-8.

(1996): "El laberinto de las transversales". *Aula de innovación educativa*, n^o 46, págs. 69-72.

CASAMAYOR, GREGORIO (1995): "Reivindicación del pacto y otras componendas". *Aula de innovación educativa*, n^o 40-41, págs. 43-45.

CASCÓN, PACO y GRASA, RAFAEL (1988): "Decidir sin marginar". *Cuadernos de Pedagogía*. N^o 165, diciembre.

CASTANEDO SECADAS, CELEDONIO: "La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado". *Revista Complutense de Educación*, Vol.5 (1) - págs. 89-108. Edit. Complutense, Madrid 1994.

CELORIO DÍAZ, GEMA: "Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora". *Aula de innovación educativa*. nº 51, junio 1996.

COBETA, M^a - JARAMILLO, CONCHA y MAÑERU, ANA: "Coeducación hoy: el estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 245, marzo 1996.

COLL, C. y SOLÉ, I. (1989): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 168, marzo.

COLL, C.(1990): "Los ejes de la reforma en su dimensión cualitativa". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 185, octubre.

CORTINA, ADELA (1997): "Resolver conflictos, hacer justicia". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 257, abril.

DOMENECH, JOAN (1992): "Educación en valores". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 205, julio - agosto.

DOLZ ROMERO, M^a DOLORES y PÉREZ ESTEVE, PILAR: "El trabajo en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, julio - agosto, 1994.

DOMÍNGUEZ CHILLÓN, GLORIA: "Mejor lo hablamos". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 246, abril 1996.

DURÁN AMER, CATALINA y SÁNCHEZ BENÍTEZ, RAFI: "Los temas transversales para una educación integral". *Aula comunidad* (Suplemento de Aula). Nº 7, abril 1996.

ESCÁMEZ, JUAN (1994): "El profesor y los valores". Vela Mayor. *Revista de Anaya Educación*, págs. 57-64 . Año 1, nº 2, 1994. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 165, diciembre.

ESTEBAN, SANTIAGO y BUENO, JOSÉ (1988) : "Consenso en valores y proyecto educativo".

FUNES, JAUME (1995): "¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos, y mutuas incompatibilidades". *Aula de innovación educativa*, nº 40-41 (julio - agosto).

GONZÁLEZ ALFAYATE, MANUEL (1995): "Hacia un sistema de valores básico compartidos en el PEC". *Aula de innovación educativa*, nº 38, pp. 31-40.

GONZÁLEZ LUCINI, FERNANDO: "Educación ética y transversalidad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, julio - agosto, 1994.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a CARMEN (1996) "Los Temas Transversales en la enseñanza de la Geografía", en *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.

GRASA, RAFAEL (1988): "La concreción de los valores en el proyecto educativo de centro". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 158, abril.

(1988): Valores y educación, "Paisaje para una polémica". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 165, diciembre.

GRUPO CRONOS (1997). "El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas". *Aula de innovación educativa*, nº61, mayo 1997.

GRUPO GAIA (1990): "Consumo y residuos sólidos urbanos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 186, noviembre.

JARES, XESUS R. (1993): "Los conflictos en la organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, pp. 71-75.

JIMÉNEZ, M^a F. (1993): "Consumo y Currículum". *Cuadernos de Pedagogía*. 218, pp. 12-13.

JORDÁN, J.A. (1995): "Concepto y objeto de la educación cívica". *Pedagogía Social*. nº 10, págs. 7-18.

JUANBELTZ MARTÍNEZ, JOSÉ I.: "Somos iguales, somos diferentes". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 246, abril 1996.

LARRIETA VIGURI, LUIS M^a Y CAINZOS PETEIRO, MANOLO (1993): "Dos unidades didácticas". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, pp. 15-18.

LIMÓN MENDIZABAL, M^a ROSARIO: "Valores sociales y trabajo en equipo en la Educación Infantil". *Revista Complutense de Educación*, Vol.5 (1) - pp.109-120. Edit Complutense, Madrid, 1994.

LÓPEZ FRANCO, ELOISA, Y GARCÍA, DIANA: "Aproximación al tema de los valores en la LOGSE". *Revista Complutense de Educación*, Vol.5 (1) - págs. 109-120. Edit Complutense, Madrid, 1994.

LÓPEZ HERRERIAS, JOSÉ ANGEL: "Proyección valorativa y actitudinal del encuentro de culturas". *Revista Complutense de Educación*, Vol.5 (1) - págs. 135-166. Edit. Complutense, Madrid, 1994.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, ROSA: "Un ejemplo de dinámica de grupos en Educación Primaria: la mejora de la autoestima". *Aula de innovación educativa*, nº61, mayo 1997.

LLOPIS PLA, CARMEN: "Hacia una educación global: los temas transversales". *Aula de innovación educativa*. nº 51, junio 1996.

MARRERO, Javier (1995): "La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 234, p. 74.

MARTÍ, EDUARD: "Trabajamos juntos cuando..." *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 255, febrero 1997.

MARTÍN GARCÍA, X. (1997): "Propuesta de actividades". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 257, abril.

MORAL, M^a Esther del: "El sexismo en los dibujos animados". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 236, págs. 72-76.

MORENO, Marifé: "Por la cultura hacia la igualdad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 236, págs. 35-38.

MUÑOZ, EMILI y MARUNI, LLUIS (1993): "Respuestas escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, págs. 11-14.

NIEDA, JUANA (1993): "El lugar de la Educación Ambiental". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, marzo.

OTANO, LUIS y SIERRA, JOSI: "El lugar del centro". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, julio - agosto, 1994.

PÉREZ FRANCO, ELOÍSA y GARCÍA CORONA, DIANA: "Aproximación al tema de los valores en la LOGSE". *Revista Complutense de Educación*, Vol.5 (1) - pp. 121-133. Edit Complutense, Madrid, 1994.

PUJOL, ROSA M^a (1993): "Un enfoque globalizador". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, págs. 20-27.

PUIG, J.Mª y TRILLA J. (1995): "La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 240, pp. 14-17.

PUIG ROVIRA, J.Mª.(1997): "Conflictos escolares; una oportunidad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257, abril.

REVISTA DE EDUCACIÓN: *Transversalidad y currículum*. Nº 309, enero - abril de 1996. Ministerio de Educación. Servicio de publicaciones.

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. Nº 201, mayo - agosto de 1995. Año LIII. Monográfico sobre el año internacional de la tolerancia.

RODRÍGUEZ ROJO, MARTÍN (1992): "Educación para la paz". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201, marzo.

ROMAÑA, TERESA, TRILLA JAUME: "Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela". *Aula de innovación educativa*. Nº 16-17, julio - agosto, 1993.

RUBIO, JOSÉ C. (1992): "Por un mundo mejor". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 204, junio.

RUE, JOAN (1993): "Un reto educativo y político". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 212, págs. 8-10.

RUIZ VARONA, JOSÉ MANUEL: "Educación para el desarrollo: una apuesta globalizadora para el currículum de Ciencias Sociales (ESO)". *Aula de innovación educativa*. nº 51, junio 1996.

SEMINARIO COEDASEX (1994): "Coeducación y educación afectiva y sexual". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, abril.

SERNA, JUANA (1990): "Proyecto CIVÉS". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 186, noviembre.

SERRANO BECERRO, MARÍA (1993): "El árbol de las faltas". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, págs. 50-51.

SERRAT SALLEN, ALBERT: "La dinámica de grupos en el marco de la reforma educativa". *Aula de innovación educativa*, nº61, mayo 1997.

SOLÉ, ISABEL: "Reforma y trabajo en grupo". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 255, febrero 1997.

SOLER I AMIGÓ, JOAN: "Un invierno solidario". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 246, abril 1996.

STEVENS, JOHN O. (1981): *El darse cuenta. Sentir, imaginar, vivenciar*. Cuatro Vientos Editorial, Santiago de Chile.

TORRES SANTOMÉ, JUJO (1993): "Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, septiembre.

VÁZQUEZ FREIRE, MIGUEL (1990): "El lugar de la educación ético -cívica". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 186, noviembre.

VEGA NAVARRO, ANA (1995): "Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 233, p.76

VIDAL RAMÉNTOL, SALVADOR: "Dinámica de grupos en Secundaria: una estrategia para aplicar en el aula". *Aula de innovación educativa*, nº61, mayo 1997.

YUS, RAFAEL (1994): "Las transversales: conocimiento y actitudes" *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, págs. 76-79

(1994): "Dos mundos contradictorios". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 227, págs. 35-39.

(1994): "¿Educar o enseñar?: El reto de las transversales". *Aula de innovación educativa*, nº 33, págs. 71-77.

(1995): "¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad". *Aula de innovación educativa*, nº 43, p.71.

(1996): "Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista". *Aula de Innovación Educativa*, nº 51 (junio).

3.- Prensa

BLANCO, CRUZ: "Varios países estudian volver a la separación de sexos en las aulas". *El País*, martes 18 de Octubre de 1994. **¡Error! Marcador no definido.**

CENDROS, TERESA Y OTROS: "Espacio y Calidad". *El País*, martes 16 de Noviembre de 1993.

FITAPA (1997): "Sobre lo penal y lo educativo: réplica a Domingo T. Báez". *La Gaceta de Canarias*, lunes 9 de junio de 1997.

IDEAPRES: "La escuela de la ciudadanía se pone en marcha el próximo curso". *La Gaceta de Canarias*, domingo 25 de Febrero de 1996.

LEDESMA, MÓNICA: "'Atados de manos' ante los alumnos conflictivos". *La Gaceta de Canarias*. Jueves, 15 de mayo de 1997.

P.C.: "Manuel Huerta gana el premio 'Salud Escolar' ". *La Gaceta de Canarias*. Suplemento nº 202. Domingo, 7 de Noviembre de 1993.

PIRIS, ALBERTO: "La hipocresía del Día de la Paz". *El Mundo*, miércoles 21 de Septiembre de 1994.

RAMOS, MAR: "Los alumnos de la E.S.O. no oirán hablar de Felipe II ni de Julio César". *ABC de la Educación*, Suplemento del ABC, Martes 15-10-1996.

REDACCIÓN de *El Día* - entrevista con Pedro Hernández: "El Consejo Escolar de Canarias plantea un cambio de valores a través de la escuela". Domingo, 18 de mayo de 1997.

REDACCIÓN de *El País*: "Entregados los premios Santillana de Experiencias Escolares. *El país*, lunes 9 de junio de 1997.

ROMÁN, MARTA: "Tizas y Navajas". *La Gaceta de Canarias*. Suplemento nº 202. Domingo 7 de Noviembre de 1993.

SEGURA, MANUEL: "Consejos gitanos para profesores". *El Día*, sábado 17 de mayo de 1997.

4.- Otros.

ATO GARCÍA, MANUEL y LÓPEZ PINA, JOSÉ A. (1987): *El cuestionario y la investigación por encuesta*. (Apuntes inéditos).

CONSEJO DE EUROPA (1993): *Educación para la democracia*. nº 154. Consejo de Europa, Estrasburgo.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1996): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-1995*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

INFORME A LA UNESCO DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL PARA EL SIGLO XXI, presidida por Jaques Delors (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

ORGANIZACIÓN DE LA O.N.U. PARA LA EDUCACIÓN... (1996)
Informe Mundial sobre la Educación, 1995. Santillana. Ediciones UNESCO.
Madrid.