

Comunicación Social y Educación



Tejuelo

Revista de Didáctica de
Lengua y la Literatura
Año VI (marzo de 2013)

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2013
Texto, los autores.



Imagen de portada: Webtreats Black Paint Splatter Social Media Icons

IES Gonzalo Torrente Ballester

Miajadas. 2013

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez

CDU: 821.134.2:37.02

154 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/rmonografico8.htm>

Equipo de este número

Editor

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura)

Consejo de Redacción

D. Manuel Rodas Llanos (IES G. T. Ballester)
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES G. T. Ballester)
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES G. T. Ballester)
D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)

Consejo Asesor

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura)
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)
D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura)

Consejo de Supervisión Externo

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh)
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw)
Dra. D^a Alana Gómez Gray (Universidad de Guadalajara, Méjico)
Dra. D^a Angela Balça (Universidad de Évora)

E**ditorial**

El monográfico que se presenta a continuación es producto de la relación que se establece entre Educación y Comunicación Social, a partir de la reflexión de un conjunto de investigadores sociales reunidos en Cáceres entre el 28 y 29 de marzo de 2011, con motivo de la celebración del I Congreso Nacional de Comunicación Social y Educación.

La apuesta por unificar la educación y la comunicación social en un mismo plano analítico se basa en el sentido que tiene para nosotros la relación dialógica de estos dos elementos. La educación, entendida en un sentido amplio, es un proceso determinado por la comunicación, una comunicación cada vez más dinámica y vertebrada por las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC), o desde un punto de vista más pedagógico, Teconologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Como si de un juego de palabras se tratase, tanto las TIC como las TAC por sí solas formas de interacción, de comunicación y, consecuentemente, de educación (formal y no formal), que transgreden los patrones ortodoxos y convencionalismos relacionales que se venían desarrollando décadas atrás en nuestra sociedad. El epicentro de este cambio ha sido impulsado por la red de redes. Internet ha generado y habilitado un gran número de canales de comunicación que ha hecho posible no solo la comunicación entre los distintos usuarios en espacios y tiempos diferentes, sino también el acceso a diversas fuentes de información. La información y, concretamente, la cobertura de esa información son dos elementos claves que han modificado sustancialmente los procesos educativos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, y en definitiva, el conocimiento de la realidad social que tiene el individuo.

Tomando como referencia este planteamiento entendemos la comunicación social como un elemento que trasciende la comunicación en su sentido más tradicional basado en su función *transmisora* para resaltar su función *creadora* de información y conocimiento a partir de los canales que habilita la esfera virtual. Históricamente, los primeros años de Internet se caracterizaron por una concepción del usuario pasivo y receptor de información. Sin embargo, la emergencia y consolidación de las herramientas 2.0 (Blog, Wikis, Redes Sociales...) dieron lugar a un cambio cualitativo en el usuario que pasó de ser receptor de información para transformarse en creador de información y conocimiento. Ejemplos como Wikipedia, Youtube o Redes Sociales como Facebook y Twitter representan un cambio significativo en la comunicación, una comunicación más social construida no desde los poderes fácticos sino desde el propio ciudadano.

Sobre estas reflexiones hemos pretendido articular el siguiente monográfico, dando cabida a los distintos temas que cada autor/a, desde sus disciplinas y perspectivas de investigación, aportó en las sesiones del Congreso. De esta forma presentamos un primer bloque formado por los primeros cinco artículos, los cuales están relacionados con los aspectos transformadores de la educación actual. En primer lugar, destacamos el trabajado presentado por Francisco Javier Ramos Pardo de la Universidad de Castilla La Mancha e Irene Martínez Martín de la Universidad Complutense, que aborda el tema de la educación inclusiva y sus competencias, tratando de explicar cómo se construye el concepto de fracaso escolar, para, seguidamente, analizar las políticas educativas públicas que se han implementado con el fin de paliar este desajuste del sistema educativo. En segundo lugar, José María Martínez Marín de la Universidad de Extremadura nos aporta su sentido práctico y experiencia en el ámbito laboral para tratar de adecuar las competencias específicas que se imparten en el Grado de Educación Social al perfil competencial más demandado por el mercado.

Un tercer trabajo, de Guadalupe Generelo Pérez de la Universidad de Extremadura, destaca la importancia del uso del portafolio electrónico para la evaluación de competencias básicas en Educación Primaria, como herramienta para evaluar el nivel de adquisición de las habilidades/competencias de los estudiantes. M^a Ángeles Hernández Prados y Ana Camen Tolino Fernández-Henarejos de la Universidad de Murcia, de nuevo, abordan la cuestión de la educación inclusiva, pero esta vez desde el enfoque de los menores que presentan problemas de comportamiento, trastornos en el desarrollo de relaciones sociales e interpersonales o problemas de desarrollo cognitivo. Finalmente, dentro de este primer bloque, se integra el trabajo de Santiago Pérez Aldeguer de la Universidad Jaume I de Castellón, que desde una perspectiva renovadora propone nuevas prácticas educativas a través de la música para potenciar aspectos tan enriquecedores para la educación como el desarrollo de la autoestima, la creatividad o la educación en valores.

El siguiente bloque de artículos está estrechamente relacionado con la implicación que tienen las herramientas de la comunicación social en el hecho educativo y con la incidencia metodológica que han tenido las herramientas 2.0 en los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes ámbitos educativos y sociales. El artículo de R. Gallego Delgado, N. Saura Parra y P. M. Nuñez Trujillo, todos ellos de la Universidad de Extremadura, es quizás el más innovador por cuanto sus planteamientos parten de una especialidad ajena al campo de la educación, el entorno de las Telecomunicaciones, pero con un profundo sentido educativo. Su aportación se centra en el diseño de un libro interactivo basado en realidad aumentada. El segundo de los trabajos, realizado por Santiago Domínguez Noriega de la Universidad de Extremadura, explora la manera en la que la docencia puede plantearse desde las propiedades que comporta el mundo virtual, mediante la plataforma Second Life, como un espacio adecuado para el aprendizaje práctico.

Una visión más práctica pero más experimentada la aportan R. Fernández Sánchez, M. J. Sosa Díaz y J. Valverde Berrocoso, miembros del grupo NODO de la Universidad de

Extremadura, con su trabajo sobre el *LipDub* como recurso de participación de toda la comunidad educativa. Esta experiencia trata de formentar la creatividad y espontaneidad del alumnado en la planificación y diseño de esta actividad colectiva. Un tanto más alejado del escenario educativo, aunque con grandes posibilidades de aplicación, se encuentra el trabajo de Elisa García Mingo de la Universidad Complutense de Madrid, quien elabora un estudio de caso sobre el uso estratégico de los medios de comunicación para modificar las políticas públicas y para llamar la atención sobre causas sociales como el las mujeres periodistas de Sud Kivu, región de la República Democrática del Congo. A modo de cierre, aunque no por ello menos interesante, incluimos la reflexión que elabora Alfonso Vázquez Atochero, con su inconfundible marca de ensayista, sobre las nuevas vías de expresión que ofrece el ciberespacio a los estudios enmarcados en las Humanidades.

Para concluir con este editorial nos gustaría agradecer la participación a todos los autores de este monográfico y remarcar la importancia de las contribuciones teóricas y prácticas realizadas al respecto. En este número hemos intentado elaborar un hilo conductor, de lo que a nuestro juicio representa el proceso dialógico que se desprende de la relación interdependiente entre Educación y Comunicación Social.

Antonio Pantoja Chaves
Rubén Arriazu Muñoz
José Soto Vázquez

Universidad de Extremadura
Cáceres, septiembre de 2012

ÍNDICE DE ARTÍCULOS

Educación inclusiva ¿cuestión de competencias? / Inclusive education: An issue of competence?..... 10-18

Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla La Mancha)

Irene Martínez Martín (Universidad Complutense)

Una reflexión sobre la selección por competencias como meta de su formación y evaluación en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura / A reflection about the recruitment by competences as target of its development and evaluation in the degree of Social Education of the UEx..... 19-35

José María Martínez Marín (Universidad de Extremadura)

Uso del portafolio para educación personalizada / Use of portfolio for personalized education 36-46

M^a Guadalupe Generelo Pérez (Universidad de Extremadura)

El desarrollo personal y social del menor. Prácticas para una educación inclusiva / The personal and social development of the child. Practice for inclusive education 47-63

M^a Ángeles Hernández Prados (Universidad de Murcia)

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos (Universidad de Murcia)

Nuevas propuestas musicales para el trabajo intercultural / Music proposals for intercultural work.. 64-71

Santiago Pérez Aldeguer (Universidad Jaume I de Castellón)

AR-Learning: Libro interactivo basado en Realidad Aumentada con aplicación a la enseñanza / AR-Learning: interactive book based on augmented reality application in teaching 74-89

Roberto Gallego Delgado (Universidad de Extremadura)

Nerea Saura Parra (Universidad de Extremadura)

Pedro M. Nuñez Trujillo (Universidad de Extremadura)

Second Life en el aprendizaje de idiomas y la interacción social / Second Life on language learning and social interaction..... 90-104

Santiago Domínguez Noriega (Universidad de Extremadura)

El Lipdub como experiencia educativa para la expresión social y la participación de la comunidad universitaria / The LipDub learning experiences for social expression and participation of the university community 105-123

Rosa Fernández Sánchez (Universidad de Extremadura)

María José Sosa Díaz (Universidad de Extremadura)

Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura)

Políticas de activismo mediático en Sud Kivu (R.D. Congo): Mujeres activistas y su uso de blogs, Youtube y Flickr en la Construcción de Paz / The politics of media advocacy in South Kivu (DR Congo): Women activists and blogging, Youtubing and Flickreing in Peace Building 124-144

Elisa García Mingo (Universidad Complutense de Madrid)

Ciberantropología: comprendiendo el ciberespacio desde una perspectiva humanística / Ciberantropología: understanding cyberspace from a humanistic perspective..... 145-152

Alfonso Vázquez Atochero (Universidad de Extremadura)

Educación inclusiva: ¿cuestión de competencias?

Inclusive education: An issue of competence?

Francisco Javier Ramos Pardo

Universidad de Castilla La Mancha

franciscoj.ramos@uclm.es

Irene Martínez Martín

Universidad Complutense

iremartinezz@gmail.com

Recibido el 28 de marzo 2012
Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: Partiendo de distintas investigaciones con jóvenes que no han conseguido completar con éxito la educación obligatoria, se analiza cómo se construye el concepto de fracaso escolar y lo que el mismo supone para dichos jóvenes. Asimismo, se analizan algunas de las políticas educativas públicas que se han implementado con el fin de paliar este desajuste del sistema educativo y si pueden considerarse medidas de educación inclusiva. Seguidamente se valora si el enfoque por competencias podría ayudar a superar el problema del rezago educativo que termina convirtiéndose en abandono escolar y se proponen algunas características que tendría que cumplir para ello.

Palabras clave: Educación inclusiva; Equidad educativa; Fracaso escolar.

Abstract: The paper discusses how to build the concept of academic failure and what it means for young people who have failed to successfully complete compulsory education starting from different research with these young people. It also discusses some of the public education policies that have been implemented in order to overcome this gap of the educational system and whether they can be considered actions of inclusive education. Then it assesses whether a competency-based educational system could help overcome the problem of educational backwardness that becomes dropout and suggests some features that would have to meet for it

Keywords: Inclusive education; Educational equity; Academic failure.

Introducción

Este trabajo está basado en varias investigaciones que venimos realizando en el marco de algunos proyectos financiados por la Administración tanto a nivel nacional como local. Dichas investigaciones se enmarcan en un paradigma hermenéutico-crítico y en ellas hemos tenido ocasión de entrevistar a jóvenes participantes en programas educativos tanto formales como no formales que se les ofertan cuando no han conseguido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO). Algunos de estos programas suponen un primer acercamiento al mundo laboral para estos jóvenes. Asimismo hemos podido entrevistar a docentes de dichos programas y a responsables de formación de algunas empresas, ayuntamientos y sindicatos.

Partiendo de dichas investigaciones y, ante la reciente y creciente oleada pro-competencias, queremos introducir una reflexión sobre aquellos alumnos tachados de fracasados escolares que, si nadie lo remedia, pronto empezarán a ser tildados de incompetentes. Sospechamos además que esa incompetencia no solo estará referida al plano laboral sino que también consistirá en una incompetencia social y ciudadana.

En nuestras investigaciones hemos podido observar cómo algunas Comunidades Autónomas, por ejemplo la de Madrid, están llevando a cabo procesos de mercantilización de la educación, privatización de la educación pública y *exclusión incluyente* (GENTILI, 2007). A esta línea ideológica de actuación le viene como anillo al dedo la fórmula de educación por competencias ya que sirve para responsabilizar al alumno de su falta de competencia académica y, más tarde, de su falta de competencia laboral o “empleabilidad”.

Ante esta situación, ¿qué deben hacer los medios de comunicación? ¿Seguir el juego a la administración educativa? ¿Publicitar la incompetencia del alumnado en base a pruebas estandarizadas o a un currículum prefijado, enlatado, que dice preparar para la sociedad actual?

Vivimos tiempos de incertidumbre. Pero esa incertidumbre propia de la modernidad líquida de la que habla BAUMAN (2005) es una característica profunda y arraigada en nuestras sociedades dominadas por los mercados y el consumismo. No podemos luchar contra esa incertidumbre prefijando competencias en los planes de estudio y siguiendo con las mismas prácticas en las aulas y las mismas políticas educativas. Primero, porque estamos poniendo la educación al servicio de los mercados. Segundo, porque es muy posible que esas competencias hayan dejado de ser válidas ante una realidad social tan cambiante como la actual. La única competencia con cierto futuro, si queremos adaptarnos a este mundo, sería aprender a vivir en la incertidumbre. No obstante, quizá la única salida sería intentar cambiar las cosas, situar a la persona y no al mercado como medida de todas las cosas.

Por eso proponemos trabajar con estos in-competentes partiendo de la incompetencia. No en el sentido de que no sean o seamos capaces, sino en el sentido de buscar otra lógica que no sea la de las competencias como adaptación a la normativa

educativa o a las demandas del mercado. Otras formas de conocer, hacer, convivir y ser, que supongan alternativas a un mercado que no solo es injusto y deshumanizador, sino que también es el mayor de los incompetentes como nos ha dejado ver y padecer con la reciente crisis. En la búsqueda de esas otras lógicas que mejoren la educación inclusiva desde el sistema educativo realizamos esta reflexión.

El fracaso escolar

Como ya hemos apuntado en otros trabajos (BLANCO Y RAMOS, 2009; CABELLO Y RAMOS, 2009) el fracaso escolar es un concepto confuso sobre el que se vierten una serie de opiniones desde distintos campos sociales y del saber. Y ello, a pesar de la confusión que existe sobre dicho objeto de conocimiento. De hecho, algunos autores afirman que es necesario concebirlo como un constructo social que tiene que ver con un sistema de valores y una forma de interpretar la realidad.

Realmente, llama la atención la facilidad con la que se habla del fracaso escolar en cualquier ámbito y los pocos estudios que en nuestro país, más aún en la Comunidad de Madrid, se han realizado al respecto para poder llegar a la comprensión de los procesos que originan ese constructo. Desde la Administración y algunos profesionales se suelen equiparar conceptos como retardo curricular, abandono, no acreditación, no promoción, no idoneidad o sobreedad, los cuales se mezclan con ideas preconcebidas en cuanto al origen social del alumnado y su rendimiento. Y todo esto se mete en el saco sin fondo del fracaso escolar.

Si queremos adentrarnos en comprender y analizar el problema del fracaso escolar, creemos que tres puntos fundamentales son:

- Superar el estancamiento proveniente de considerar el fracaso en la etapa escolar como responsabilidad única del alumnado, ya que hay factores sociales, escolares, culturales y familiares que, sin ser la causa única, forman parte del problema. Dentro de este punto, vamos a comenzar una investigación que analice la experiencia vivida por profesores y alumnos cuando el fracaso escolar se ha producido.
- Analizar cómo es, en términos de CHARLOT (2006), la relación con el saber por parte de los jóvenes, para poder facilitar el paso de una relación binaria (se sabe o no se sabe) a otra progresiva (se sabe pero se puede saber más y mejor).
- Definir los aprendizajes y contenidos que deban ser considerados básicos en la etapa educativa obligatoria.

Lo que para nosotros no tiene justificación ni sentido es que, ante realidades como la de nuestro sistema educativo en que un elevado porcentaje de alumnos no alcanza el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, no tengan cabida la reflexión y el replanteamiento de las prácticas educativas por parte de las administraciones

educativas, de la institución escolar y el profesorado, lo cual equivale a asumir que este alumnado es el único responsable de su bajo rendimiento y que está predeterminado a la exclusión educativa y, en general, a la exclusión social.

Técnicas de maquillaje o el olvido de ciertos sectores del alumnado

De hecho, la lista de programas y actuaciones de educación compensatoria y atención a la diversidad, desde la aparición del informe COLEMAN en 1966, va en aumento. En la actualidad, incluso se crean programas específicos en algunas comunidades autónomas, como la de Madrid, que se vienen a sumar a las medidas propuestas por el gobierno central. A pesar de ello, dichas medidas no pasan de ser un cumplimiento en lo formal-normativo sin más, ya que su planteamiento no aborda lo sustancial de la situación socioeducativa y su alcance en la práctica es claramente insuficiente.

Por otra parte, y más allá del enfoque compensatorio subyacente, incluso más allá de su impacto, es alarmante la poca atención e interés que despiertan este grupo de alumnos. Se desarrollan medidas y se crean programas, o se les cambia el nombre, para hacer creer que se está atendiendo a esta población y trabajando por la equidad en educación. Pero si atendemos al control, seguimiento, evaluación y mejora de los programas, tenemos que concluir que se trata de medidas populistas que no tienen efectividad porque no interesan. Los cambios que se dan en dichos programas responden frecuentemente a la improvisación, a modas pedagógicas o a un intento de maquillar la realidad, más que estar basados en estudios serios sobre sus aciertos y dificultades. Podríamos relacionar este modo de proceder con procesos de exclusión incluyente, según los cuales, los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas formas, en el marco de dinámicas de inserción institucional que acaban resultando insuficientes para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social (GENTILI, 2007).

También cabe pensar, ante las evidencias halladas y a falta de mejores datos y nuevos estudios, en falta de interés de la Comunidad de Madrid por llegar a comprender las causas del bajo rendimiento académico de cierto alumnado y en qué medida estas se relacionan con las políticas educativas públicas. Una de estas políticas públicas apunta directamente a la mercantilización de la educación y la preocupante selección del alumnado que se está haciendo en la escuela pública concertada que crea *guettos* en la pública y que pervierte el sentido y las funciones de justicia social de cualquier sistema educativo democrático.

En lo que concierne al alumnado, esa función de justicia social termina por no cumplirse y se delega como último recurso en un tercer sector que, en el mejor de los casos y de los sentidos, hace lo que puede. Este desplazamiento de funciones no busca la complementariedad entre educación formal y no formal, siempre deseable, sino que supone el abandono de su deber por parte de la administración.

Sobre las competencias y los incompetentes

Esta lógica mercantilista que se apodera de los sistemas educativos se plasma hoy en día en la lógica de las competencias y la acreditación. Conceptos cercanos a la ideología del capital humano como los de empleabilidad, productividad, rendimiento, etc., comienzan a formar parte progresivamente del lenguaje educativo hasta el punto en que alguno de estos conceptos, como el de competencia, se introduce en una Ley Orgánica sobre educación, todo ello gracias a la presión ejercida desde las grandes empresas y poderes económicos.

Las nuevas habilidades de conocimiento y de gestión y, por tanto, las nuevas competencias para la empleabilidad tienden a alejar el horizonte de la educación y formación profesional como derecho social subjetivo. La ideología del capital humano se presenta bajo una nueva forma, en una perspectiva desintegradora y justificadora del agravamiento de la desigualdad y la exclusión social. Esta ideología, reciclada, vuelve para explicar, o intentar explicar, el agravamiento de las desigualdades en el capitalismo contemporáneo. Así, se hace más fácil atribuir al individuo la responsabilidad que tiene en sus desgracias y su derrota.

Estos nuevos conceptos se traducen en metodologías que el profesorado debe aprender a utilizar y que sirven de distracción de lo que debería ser el objeto principal de preocupación: la cultura que se transmite en las instituciones educativas y el tipo de sociedad que se desea para el futuro.

Esta nueva lógica y lenguaje de las competencias se enmarca dentro de un enfoque técnico de la educación (TORRES, 2008), en el que unos expertos son los que deciden cuál es la mejor forma de organizar y llevar a cabo la práctica educativa y los profesores se convierten en meros ejecutores de la programación. De la educación como proceso técnico queda fuera la política y, por tanto, no se cuestiona las diferentes concepciones que sobre este nuevo lenguaje puedan tener los distintos partidos e ideologías. Y, desde luego, queda al margen cualquier planteamiento sobre la finalidad de la educación y el modelo de sociedad que queremos construir.

El nuevo lenguaje de las competencias debería ser fruto de un diagnóstico claro sobre los problemas educativos actuales, para no quedarse en moda pasajera. Sin embargo, no está claro dicho diagnóstico y, por tanto, no podemos saber si se trata de una metodología acertada y adecuada a nuestro contexto o no. De hecho, antes de ser impuesta a través de una ley, la Administración debería hacer algún proyecto piloto para ver si dicha metodología aporta soluciones a las dificultades que tiene el sistema educativo.

Ya es sabido en nuestro país que el principal problema para implantar una reforma educativa es que, en muchas ocasiones, se queda en nuevos lenguajes y metodologías

impuestos de arriba abajo a un profesorado al que no se le ha tenido en cuenta y que es el que tendrá que llevarlos a la práctica.

Implicaciones del enfoque por competencias para la educación inclusiva

El enfoque por competencias puede suponer una nueva forma de organizar el currículum, una nueva metodología y nuevas formas de hacer en el aula. Pero no se nos debe olvidar que la cultura de una parte del alumnado y su diversidad se siguen quedando, en muchas ocasiones, fuera del currículum y las metodologías oficiales.

Este enfoque podría suponer ciertas oportunidades para el alumnado que tradicionalmente ha quedado excluido de la cultura oficial y del éxito académico ya que, ahora, no se trata solo de acumular conocimientos y disponer de buenos recursos y herramientas para acceder a la información. Al igual que las competencias tampoco consisten en saber hacer sin más. Se trata de transferir conocimientos a la práctica. Y además a una práctica contextualizada, a una realidad que hoy en día se caracteriza por la abundancia de situaciones complejas.

No se trata de renunciar a los saberes básicos. Evidentemente, las competencias requieren esos saberes. Pero hay que hacer énfasis en dos cuestiones: en primer lugar, dichos saberes habrán de ser básicos y significativos para todo el alumnado, no solo para el más adaptado al sistema; esto implica una revisión de los contenidos curriculares desconfiando de la pretendida neutralidad en su definición, ya que todos ellos, al igual que las competencias, distan mucho de significar lo mismo dependiendo de quién y desde dónde se elaboran o enuncian.

En segundo lugar, los saberes sin más, sin saber cómo ponerlos al servicio de las personas en la vida diaria, no solo no suponen competencias sino que son inútiles. La escuela precisa enseñar a sus alumnos a transferir y aplicar esos saberes en el día a día. Esta dimensión “aplicativa” requiere, fundamentalmente, de tiempo para poder ejercitar la práctica de los saberes. Por tanto habrá que seleccionar muy bien cuáles serán dichos saberes que para nuestra sociedad se consideran básicos.

También parece evidente que una nueva forma de organizar el currículum para desarrollar competencias implica terminar con la compartimentalización de las disciplinas. Si lo que se pretende es ayudar al alumnado a responder a las necesidades y retos derivados de nuestra vida diaria, a resolver problemas y, en definitiva, a ejercer como ciudadano de pleno derecho en la realidad del siglo XXI, la escuela no puede seguir dividiendo artificialmente dicha realidad, creando situaciones y contextos de laboratorio que dificultarán la transferencia de saberes antes mencionada.

Los jóvenes que ya tenían éxito en la escuela de acumulación de conocimientos seguirán construyendo sus competencias e insertándose en la sociedad con ciertas garantías. Para aquellos tachados de fracasados que terminaban excluidos del sistema escolar, un enfoque por competencias bien fundamentado podría ser la oportunidad para alcanzar las herramientas indispensables para vivir en su sociedad.

Desde nuestro punto de vista, la educación ha de funcionar como herramienta para que los jóvenes encuentren sentido a su existencia, no solo como acreditación. De ese modo puede contribuir a la inserción en el mundo adulto, donde el trabajo es uno de los campos de la vida de las personas, que contribuye a su emancipación y autonomía, pero no el único. La educación inclusiva lleva implícito el papel de inserción social de la educación. Pero esta inserción debe ser de calidad. No se trata de poner mano de obra barata, procedente en su mayoría de clases sociales bajas o personas inmigrantes, al servicio del mercado.

Ahora bien, si decidimos ingenuamente que el objetivo de los procesos educativos hoy en día consiste simplemente en hacer que el alumnado se adapte a la sociedad y encuentre un puesto de trabajo, seguramente fracasaremos en muchas ocasiones. El mercado dará de lado a muchos alumnos por no adaptarse a sus necesidades, por falta de las competencias que dicho mercado necesita, y colgará la etiqueta (otra más) de incompetentes a dicho alumnado.

Si el no querer amoldarse a los imperativos del mercado significa ser incompetente, si los incompetentes están más interesados en intentar cambiar las cosas, en respetar e incluir la cultura y diversidad de todo el alumnado en el curriculum oficial y en creer que otra educación y otra sociedad más justas e igualitarias son posibles, nos declaramos incompetentes y deseosos de trabajar con profesorado y alumnado incompetente en ese mismo sentido.

Bibliografía

BAUMAN, Z. *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, Paidós, Barcelona, 2005.

BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007.

BLANCO, M., y RAMOS, F. J. “Escuela y fracaso: Cambiar el color del cristal con que se mira”, *Revista iberoamericana de educación*, 50, 2009, pp. 99-112.

CABELLO, M. J., y RAMOS, F. J. “Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación”, *Revista de educación*, 349, 2009, pp. 243-267.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid, 1997.

CHARLOT, B. *La relación con el saber*, Libros del zorzal, Buenos Aires, 2006.

ESCUADERO, J. M., y LUIS, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Octaedro, Barcelona, 2006.

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Akal Madrid, 2002.

GENTILI, P. *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*, Homo Sapiens, Rosario, 2007.

GIMENO, J. (Ed.). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Morata Madrid, 2008.

IMBERNÓN, F. *10 Ideas Clave: La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Graó, Barcelona, 2007.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001.

MORIÑA DÍEZ, A., y PARRILLA LATAS, Á. “Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva”, *Revista de educación*, 339, 2006, pp. 517-539.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, Graó, Barcelona, 2004.

TORRES, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid, 2001.

TORRES, J. “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos”, J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008.

Una reflexión sobre la selección por competencias como meta de su formulación y evaluación en el Grado de Educación Social de la UEx

A reflection about the recruitment by competences as target of its development and evaluation in the degree of Social Education of the UEx

José María Martínez Marín

Universidad de Extremadura

jmmartinez@unex.es

Recibido el 28 de marzo 2012
Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: Este artículo pretende reflexionar sobre lo que está suponiendo la impartición de los estudios de Grado de Educación Social en lo referente a las competencias específicas y transversales desarrolladas en el grado, su aprendizaje y sobre todo su evaluación, con el propósito de realizar una comparativa con el perfil competencial más demandado por el mercado laboral. Entendemos el perfil competencial como un modelo conciso, fiable y válido para predecir el éxito en el desarrollo profesional. Además, las competencias que lo forman tienen que estar estrechamente ligadas a resultados superiores en el puesto de trabajo en cuestión. Este artículo también pretende extender esta comparativa a las actividades, estrategias e instrumentos de análisis y evaluación de las competencias en el ámbito universitario y en el ámbito laboral centrándonos en los procesos de la selección por competencias.

Palabras clave: Desarrollo de competencias; Perfil de competencias; Selección por competencias; Gestión por competencias; Evaluación de competencias; Educación social.

Abstract: This article aims to reflect on what you are assuming the teaching of the Degree of Social Education in relation to specific and generic competences developed in degree especially learning and evaluation, in order to make a comparison with competence profile most demanded by the labor market. We understand the competence profile as a model concise, reliable and valid for predicting success in professional development. In addition, the competences that form must be closely linked to superior results in the job in question. This article also seeks to extend this

comparison to the activities, strategies and tools for analysis and assessment of competences in the university and at work focussing on the processes of selection by competences.

Keywords: Competences development; Competency profile; Recruitment by competence; Competence management; Competence evaluation; Social education.

Ámbito universitario

Introducción

El modelo de enseñanza y aprendizaje en la universidad se ha visto ampliamente modificado por la adaptación de los estudios universitarios al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tanto las metodologías docentes como los contenidos y sobre todo los sistemas de evaluación de los estudiantes se han visto afectados por este cambio de modelo pedagógico.

Actualmente lo más remarcable de los nuevos estudios de grado es el conjunto de competencias profesionales, tanto genéricas como específicas, que han sido determinadas como relevantes para la profesión que el futuro titulado desarrollará. En este punto los procesos de evaluación de los estudiantes se convierten en una valoración del nivel de consecución de estas competencias. Es decir, la capacidad del estudiante de utilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de resolver una determinada tarea es lo que marca la calidad del aprendizaje y a esto es a lo que denominamos desarrollo competencial.

¿Qué son las competencias?

Como hemos expresando anteriormente, el cambio de modelo pedagógico que supone el proceso de convergencia en el EEES se hace patente en la transformación de un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la enseñanza a un modelo donde el protagonista pasa a ser el aprendizaje presente en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de aquellas condiciones necesarias que permitan la consecución de los objetivos planteados.

Existen tres grandes factores a tener en cuenta a la hora de desarrollar las competencias tal y como indica el Proyecto Tuning (2003):

- La necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones dentro del EEES.
- El nuevo paradigma educativo enfocado al proceso de aprendizaje y que hace hincapié en los resultados y los procesos de enseñanza.
- Y por último, y no menos importante, la creciente necesidad de que mejore la ocupabilidad de los graduados inmersos en esta sociedad del conocimiento.

En relación sobre todo a estos dos últimos factores y atendiendo a las múltiples definiciones del concepto de competencia nos parecen de especial interés las siguientes:

- Competencia es “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacitan al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa”. ANECA (2004).

- “La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes)”. (RUÉ, 2005).

- Competencia es “la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido”. (LE BOTERF, 2001).

De estas tres definiciones podemos concluir lo siguiente:

La competencia es una capacidad compleja que integra conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Tiene como finalidad el responder con éxito a una determinada tarea desarrollada en un determinado contexto.

La finalidad del dominio de una determinada competencia es la ser eficaces a la hora de enfrentarnos a los retos que supone el ejercicio de la actividad profesional para la que nos hemos formado en los estudios cursados.

¿Cómo se clasifican las competencias?

La tipología más aceptada a la hora de clasificar las competencias es aquella que las diferencia en dos amplios grupos:

- Competencias genéricas o transversales: son comunes en la mayoría de las titulaciones y son en las que se sustenta el aprendizaje continuo a lo largo del ciclo vital, recogiendo habilidades necesarias tanto para el empleo como para otros ámbitos de la vida diaria.

- Competencias específicas: son propias de un determinado ámbito de estudios, presentan un alto grado de fundamentación científica y académica, se suelen desarrollar de forma longitudinal a lo largo de la titulación y se orientan al

dominio de las capacidades necesarias para desempeñar una determinada actividad profesional.

¿Cómo se evalúan las competencias?

Antes de poder seleccionar los instrumentos de evaluación y los criterios por los que vamos a juzgar si un determinado alumno es competente o no, necesitamos describir las competencias y las actividades donde se desarrollarán y se manifestarán las mismas.

Con respecto a la descripción de las competencias, es primordial que nuestros estudiantes sepan qué pretendemos alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje del que van a formar parte activamente. Tienen que tener constancia tanto de los contenidos teóricos implicados como del nivel de complejidad del contexto donde se va a aplicar dicha competencia.

Con respecto a las actividades, será necesario definir qué competencias están implicadas en la actividad y qué objetivos nos planteamos al llevarla a cabo. Una vez realizado esto es el momento de explicitar los resultados de aprendizaje observables de cada actividad que nos permitirán definir los indicadores que nos van a servir para analizar el grado de consecución de las competencias incluidas en la misma.

Entre las principales pruebas evaluadoras especificadas por PRADES (2005) podemos señalar:

Test objetivos

Son pruebas en las que se selecciona una respuesta correcta de un conjunto de posibles respuestas.

Son útiles para poder evaluar las capacidades de reconocer y discriminar la información.

Tienen una elevada fiabilidad y con respecto a la validez, permiten la evaluación de gran variedad de contenido. Nos permiten incrementar la validez a través del análisis del funcionamiento de los ítems.

Pruebas escritas

Son pruebas que incluyen una serie de preguntas para que el alumno tenga la libertad de elaborar y estructurar sus respuestas.

Son útiles para evaluar la transferencia e integración del aprendizaje aunque pueden reflejar una simple repetición de un determinado contenido. Es evidente que muestran potencial para la evaluación del aprendizaje profundo ya que el estudiante

requiere habilidades de construcción de las respuestas. También se muestran útiles para evaluar la evocación de la información, la interpretación de la evidencia, la construcción de un diseño, la generación de hipótesis, la explicitación de las fases que forma un proceso, etc. Permiten valorar tanto el razonamiento conceptual como el conocimiento y uso del vocabulario.

Presentan grandes carencias a la hora de la fiabilidad.

Pruebas orales

Permiten valorar eficazmente tanto la capacidad de comunicación como las habilidades interactivas del estudiante.

Se muestran poco fiables por las dificultades que plantean a la hora de realizar una calificación rigurosa. Otra dificultad de este tipo de pruebas es que muchas veces lo que se evalúa es el conocimiento y no la capacidad oral.

Pruebas científico-matemáticas

Consisten en el planteamiento de unos determinados problemas a resolver por el alumnado. La complejidad de estos problemas es variable según el número de pasos necesarios para resolverlos, el grado de abstracción y las operaciones cognitivas implicadas.

Permiten evaluar el grado de comprensión en contraposición con la memorización. Permiten ver el desarrollo de determinadas competencias transversales como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Si tenemos claros los criterios de corrección es una prueba con una buena fiabilidad y también puede tener buena validez ya que nos permite abarcar un amplio rango de contenidos.

Ejecuciones

Son pruebas específicas para cada enseñanza. Como ejemplos podemos nombrar los mapas para los estudiantes de Geografía, artículos para Periodismo, programas informáticos para los alumnos de Informática, etc.

Además de los productos podemos evaluar demostraciones prácticas del trabajo del estudiante como utilizar un determinado instrumento o realizar una entrevista, etc. Es una herramienta útil para evaluar competencias específicas del área de conocimiento. Son pruebas que facilitan la transferencia de los conocimientos académicos. También es muy importante la motivación que conlleva el que los estudiantes son sometidos a una situación de evaluación con un alto grado de realismo.

Con respecto a su fiabilidad y validez, son pruebas difíciles de construir, lo que afecta a la validez de las mismas y también comportan grandes dificultades a la hora de medir, lo que afecta a la fiabilidad de la prueba.

Prácticas estructuradas

Se caracterizan por ser pruebas de ejecuciones donde los estudiantes han de pasar por una serie de etapas o estaciones y tienen que llevar a cabo una serie de tareas prácticas en cada una de ellas.

Permiten evaluar una gran cantidad de competencias específicas o técnicas de cada una de las áreas de estudio.

Presentan una alta fiabilidad si tenemos una cantidad suficiente de observadores y una alta validez por lo auténtico de las situaciones a evaluar.

Dossier de aprendizaje

Es una agrupación selectiva y validada de trabajos hechos por el estudiante que permiten visualizar los progresos y los aprendizajes de una determinada área a lo largo de un determinado periodo de tiempo. Este tipo de conjunto de trabajos permite al estudiante explicar y evaluar su proceso de aprendizaje con relación a sus expectativas y objetivos y los planteados por la asignatura.

Esta herramienta permite desarrollar competencias de independencia, autonomía, reflexión, etc. Promueve la autoconciencia y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Además permite identificar las fortalezas y las debilidades del proceso del aprendizaje.

Presenta una elevada validez sobre todo cuando estamos evaluando competencias como la metacognición o la reflexión pero es preciso investigar sobre su fiabilidad.

Competencias del grado en Educación Social de la UEx

El título plantea las siguientes competencias específicas y transversales:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
C1	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.
C2	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas educativosociales para mejorar la práctica profesional.

C3	Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.
C4	Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones educativosociales.
C5	Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención educativosocial en diversos contextos.
C6	Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario.
C7	Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención educativosocial.
C8	Aplicar metodologías específicas de la acción educativosocial.
C9	Intervenir en proyectos y servicios educativosocial y comunitarios.
C10	Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.
C11	Formar agentes de intervención educativosocial y comunitaria.
C12	Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención educativosocial en diversos contextos.
C13	Gestionar y coordinar entidades, equipamientos y grupos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades.
C14	Dirigir, coordinar y supervisar planes, programas y proyectos educativosociales.
C15	Asesorar en la elaboración y aplicación de planes, programas, proyectos y actividades educativosociales.
C16	Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo educativosocial.
C17	Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativosociales.
C18	Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativosociales.
C19	Comunicación en una lengua extranjera.
C20	Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio y contexto profesional.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
C21	Capacidad de análisis y síntesis.
C22	Organización y planificación.
C23	Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
C24	Gestión de la información.
C25	Resolución de problemas y toma de decisiones.
C26	Argumentación y razonamiento crítico.
C27	Capacidad de autocritica y crítica en el trabajo en equipo.
C28	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
C29	Habilidades interpersonales.
C30	Trabajo en equipo interdisciplinar.
C31	Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
C32	Autonomía en el aprendizaje.

C33	Adaptación a situaciones nuevas.
C34	Creatividad.
C35	Liderazgo.
C36	Iniciativa y espíritu emprendedor.
C37	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
C38	Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.
C39	Gestión por procesos con indicadores de calidad.
C40	Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

Fuente: ANECA Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (2005).

La formulación de competencias específicas coincide con la propuesta hecha por la conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Esta definición de competencias presenta a nuestro entender dificultades a la hora de operativizar su desarrollo, alcance y sobre todo evaluación.

Por otra parte, la formulación de las competencias transversales sigue la propuesta del Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Este desarrollo competencial me parece más claro, completo y sobre todo operativo a hora de diseñar actividades de desarrollo de las competencias y la extracción de indicadores objetivos, validos y fiables para la evaluación de las mismas.

Ámbito laboral/empresarial

Introducción

En la actualidad, las exigencias de la globalización obliga a las empresas a ser cada vez más competitivas y este aumento en la competitividad está más relacionado con la revalorización de los elementos intangibles de las mismas que la de los elementos tangibles.

De común acuerdo, el elemento intangible de la empresa con más valor es el capital humano. Las empresas actualmente son valoradas por las capacidades de generación, creación, servicio e innovación tanto de sus dirigentes como del conjunto de personas que conforman su entramado humano.

La gestión por competencias

A pesar de que el concepto de competencia fue desarrollado hace varias décadas, no se ha tenido en cuenta en el mundo empresarial hasta fechas muy recientes. Esto es debido a varios factores, pero destaca sobre todo la necesidad de una continua adaptación a los cambios, es decir, la competitividad, la globalización de los mercados,

la exigencia de especialización exigen altos niveles de competencias ya que el riesgo de obsolescencia es en la actualidad infinitamente mayor que hace unas décadas.

Es en este punto donde el papel de una buena gestión de los recursos humanos cobra una gran importancia debido, sobre todo, al momento actual tan convulso con continuos procesos de reestructuración de plantillas y de expedientes de regulación de empleo, lo que hace imprescindible el contar en la empresa con un personal altamente competente, con un alto grado de flexibilidad y de potencial de desarrollo.

Adaptando la definición de PEÑA BAZTÁN (1990), hasta el momento los puestos de trabajo de una determinada organización empresarial han venido definidos por las funciones que en ellos se desarrollan, los niveles de formación, habilidad, experiencia, esfuerzo que son precisos y la responsabilidad que se exige a su ocupante en el marco de unas determinadas condiciones ambientales. Este desempeño del trabajador debía superar una serie de criterios establecidos de productividad y calidad. A este proceso se le ha denominado Análisis del Puesto de Trabajo y, entre otras aportaciones positivas, ha contribuido a erradicar la presunción de que los puestos de trabajo son una posesión personal del trabajador que los ocupa.

El modelo de gestión por competencias permite ir un paso adelante en lo anteriormente expuesto ya que no nos centramos ni en la persona ni en el puesto de trabajo sino en el concepto de competencia. Ahora el trabajador no es el dueño vitalicio de un determinado puesto de trabajo ni un compendio de funciones, habilidades, experiencias, responsabilidades, etc. que le hacen idóneo para ocuparlo, sino el poseedor de una serie de competencias que van a estar ligadas a la estructura, estrategia y cultura de la empresa y, sobre todo van a suponer la posibilidad de obtener resultados superiores en el puesto.

El perfil de competencias: métodos de análisis y evaluación

Es evidente que no existe una lista universal de competencias que puedan ser usadas en cada uno de los sectores de actividad, por tanto la obtención del perfil de competencias que va a definir un determinado puesto o un conjunto de puestos de trabajo es una tarea compleja a realizar por los departamentos de Recursos Humanos y que conlleva el uso de varias técnicas e instrumentos. A continuación describimos los más destacados.

En un primer momento resulta útil el método de la observación del trabajador en su puesto de trabajo, lo que nos dará un listado de comportamientos que podemos completar con un registro de autodescripción a cumplimentar por el propio trabajador de las actividades que realiza en el puesto de trabajo a analizar.

Con la información anterior podemos ya plantearnos el desarrollo de una serie de entrevistas que nos permitirán conocer no solo las actividades de la persona que

ocupa el puesto sino lo que esta considera que es particularmente importante para el desarrollo de su trabajo: lo más difícil, lo más fácil, lo que le resulta agradable o lo que le supone una pesada carga. Es muy importante que estas entrevistas no se limiten a obtener información meramente descriptiva, por lo que la utilización del Método de Incidentes Críticos nos puede conducir a un listado de cualidades, competencias, aptitudes y rasgos de personalidad que impliquen resultados superiores en el puesto de trabajo.

El Método de Incidentes Críticos fue creado por FLANAGAN en los años cincuenta del siglo pasado. Como su propio nombre indica, este método intenta recoger incidentes que a juicio de los expertos seleccionados son muy importantes para el desarrollo de la actividad descrita. Por tanto, la Entrevista de Incidentes Críticos se caracteriza por utilizar una estrategia estructurada de exploración que obtiene descripciones de comportamientos concretos (acciones y pensamientos). Esta herramienta permite conocer lo que de verdad hace el entrevistado y no lo que cree que hace y se centra en aquellas acciones que aseguran el éxito en el puesto de trabajo.

Otro método utilizado para definir el perfil de competencias es el Panel de Expertos que suele estar formado por personal de la propia empresa que ocupa cargos superiores y personal cuyos resultados dependen de los generados por el puesto a cubrir. Se pretende contextualizar el puesto de trabajo dentro de la organización empresarial y tener una visión clara de lo que deberían ser los principales resultados del mismo.

Por último, las empresas pueden optar por el Assessment Center o el Centro de Desarrollo y Evaluación que es un método de evaluación de personas que nos permite prever el comportamiento laboral del candidato en un puesto de trabajo determinado en base a los resultados de varias pruebas a las que se ve sometido (test, simulaciones, rol-play, entrevistas, etc.). Actualmente son usados por las grandes empresas para evaluar, seleccionar y promocionar personas. Se muestran especialmente útiles a la hora de llevar a cabo procesos de selección de altos ejecutivos.

La selección por competencias

Antes de iniciar un proceso de selección de personal tienen que estar perfectamente definidas las competencias que forman parte del perfil del puesto de trabajo así como los niveles mínimos a alcanzar en cada una de ellas.

Los procedimientos utilizados para la captación de candidatos se centran sobre todo en la publicitación de la vacante en la empresa entre sus propios empleados, en portales de empleo, prensa, etc. Este anuncio debería contener una información precisa de la naturaleza del puesto, los requisitos en cuanto a formación y experiencia, las competencias que se buscan y lo que se ofrece en cuanto a tipo de contrato, sueldo, extras, etc.

Los currículum recibidos en contestación al anuncio así como los que se encuentren en la base de datos de la empresa de otros procesos de selección tendrán que pasar por una fase de *screening* en la que se valorarían en primer lugar los requisitos formativos y de experiencia y posteriormente se buscarían en los mismos indicios de la presencia y el nivel desarrollado de las competencias definidas en el perfil del puesto.

Aquellos currículums mejor valorados pasarían a una segunda fase en la que el candidato es convocado para la realización de una serie de pruebas en el Departamento de Recursos Humanos de la empresa o en la sede de la empresa de selección de personal a la que se le ha encargado el proceso selectivo. En esta segunda fase del proceso de selección son de bastante utilidad tanto los test, cuestionarios e inventarios de competencias y sobre todo la Entrevista Focalizada.

Con respecto a los cuestionarios y test, lo normal es que las empresas que se dedican a la selección de personal elaboren los suyos propios y sean estos los que utilicen en los procesos selectivos. También existen instrumentos comercializados para poder ser usados por los responsables de los departamentos de RR.HH., entre los más destacados están el Inventario Bochum de Personalidad y Competencias desarrollado por R. HOSSIEP y M. PARCHEN, que mide la efectividad del sujeto en diferentes situaciones de trabajo. Este inventario evalúa competencias tales como Orientación a resultado, Liderazgo, Inteligencia social, Orientación a la acción, Trabajo en equipo, Iniciativa para el cambio, Esmero, Flexibilidad, Sociabilidad, Capacidad de trabajo, Seguridad en sí mismo, Influencia, Estabilidad emocional, etc.

Otro ejemplo de instrumento para evaluar competencias es el COMPE-TEA de D. ARRIBAS y J. PEREÑA, que permite evaluar las veintidós competencias más frecuentemente recogidas en los diccionarios de competencias de las empresas. Estas competencias están agrupadas en cinco áreas:

Área intrapersonal: Autocontrol, Estabilidad emocional, Seguridad en sí mismo y Resistencia a la adversidad.

Área interpersonal: Comunicación, Establecimiento de relaciones, Negociación, Influencia y Trabajo en equipo.

Área desarrollo de tareas: Iniciativa, Innovación y creatividad, Orientación a resultados, Capacidad de análisis y Toma de decisiones.

Área entorno: Conocimiento de la empresa, Visión, Orientación al cliente, Apertura e Identificación con la empresa.

Área gerencial: Delegación, Dirección, Liderazgo y Planificación.

Por último, es también destacable la herramienta informatizada SOSIA de I. V. GORDON que evalúa veintiuna competencias genéricas que determinan el estilo de comportamiento laboral del sujeto. Las competencias se distribuyen en cuatro ejes:

Eje 1. Dimensiones personales: Ascendencia, estabilidad emocional, vitalidad, autoestima y responsabilidad.

Eje 2. Aspiraciones: Resultados, reconocimiento, independencia, variedad, benevolencia.

Eje 3. Trabajo: Cautela, originalidad, practicidad, decisión, orden, metas.

Eje 4. Intercambios: Sociabilidad, comprensión, estímulo, conformidad, liderazgo.

Una recomendación a seguir por las empresas que optan por la utilización de alguno de estos instrumentos es que contrasten las conclusiones obtenidas con las entrevistas por competencias.

Por último, los candidatos realizarían una Entrevista por Competencias que suele adoptar la metodología de la Entrevista Focalizada desarrollada por ROBERT K. MERTON (1956). Este instrumento se usa para evaluar el nivel de desarrollo de una serie de competencias a través del recuerdo de experiencias pasadas. Las preguntas realizadas por el entrevistador tienen el fin de que el entrevistado describa lo que hizo, pensó y sintió durante una determinada experiencia laboral, lo que nos permite no solo evaluar la actuación del candidato sino además conocer lo que le motiva. El fin último de esta técnica es obtener evidencias de que en otras situaciones laborales similares a las que el candidato se enfrentará si es elegido para el puesto de trabajo. Podrá aplicar de la misma forma y con los mismos resultados el repertorio competencial que posee. El entrevistador dedica entre diez y quince minutos a sondear cada competencia, centrándose en los hechos que la evidencian, la descripción detallada de los mismos, la contribución de la acción a los resultados obtenidos por el trabajador, el aprendizaje que implicó esa acción y si puede haber una trascendencia de lo aprendido a otras situaciones que impliquen las mismas u otras competencias. La entrevista no debería durar más de una hora y media por lo que se podrán explorar no más de cinco competencias.

A la hora de realizar la Entrevista Focalizada es necesario que las competencias incluidas en el perfil del puesto tengan asociadas una serie de subcompetencias definidas lo más operativamente posible. Cuanto mayor sea el grado de concreción y relevancia con respecto a la evaluación de la competencia en cuestión mayor será la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Con toda la información obtenida se redactaría un informe técnico de cada candidatura que incluirá una valoración de cada una de las competencias evaluadas. Por último, un número reducido de los candidatos más valorados realizan una entrevista final con el responsable del departamento donde van a llevar a cabo su actividad profesional.

Conclusiones

En primer lugar no debemos olvidar que actualmente aún no ha acabado de impartirse el Grado en Educación Social en la UEx, por lo que el perfil competencial del alumno está aun en fase de desarrollo. Entre las asignaturas por impartir destacan aquellas optativas y obligatorias que aportan formación específica sobre un determinado perfil profesional además de las prácticas externas. Todo esto permitirá al graduado tanto el conocimiento y desarrollo de competencias relacionadas con cada uno de los ámbitos específicos donde llevan a cabo su labor profesional, como, en el caso de las prácticas externas, el tener un contacto directo con el mundo laboral del educador social, conocer la realidad empresarial, adquirir una primera experiencia profesional y tener la oportunidad de en algunos casos aplicar y en otros seguir desarrollando su perfil de competencias profesionales.

Actualmente, salvo alguna excepción, son las grandes empresas las que van incorporando el modelo de gestión de competencias para su funcionamiento. También las empresas de selección de personal en su afán de actualización de modelos, metodologías y herramientas ofrecen sus servicios tanto en el asesoramiento para la implantación de sistemas de gestión de competencias como en los procesos de gestión y de selección de personal basados en las mismas.

Si examinamos las ofertas de empleo para educadores sociales de portales específicos (Eduso) y portales de selección de personal (Adecco, Infoempleo, Monster, Laboris) podemos destacar:

En primer lugar, que hay muy pocas ofertas para este perfil que especifiquen las competencias requeridas para el puesto de trabajo.

En segundo lugar, en las ofertas donde sí se incluye un listado de competencias requeridas, estas son casi en su totalidad de las que hemos denominado genéricas o transversales, es decir, comunes a la mayoría de las titulaciones (Trabajar en equipo, Autonomía, Creatividad, Liderazgo, Planificación y organización, Resolución de problemas y toma de decisiones).

A pesar de la importancia que parecen tener en el desarrollo de la titulación, estas competencias genéricas da la sensación de que son trabajadas en todas las asignaturas o en ninguna, de que son desarrolladas sin tener mucho control del proceso, evaluadas por procedimientos poco rigurosos y, por último, raramente aparece una calificación individual de las mismas.

Por último, en el listado de competencias requeridas no aparece ninguna de las que hemos denominado específicas. Da la sensación de que se sobreentiende que el candidato posee estas competencias en un grado suficiente de desarrollo por tener la titulación requerida y sobre todo por la formación específica de postgrado y la

experiencia profesional que se solicita en los requisitos de la oferta, por lo que difícilmente va a existir un procedimiento riguroso, objetivo, válido y fiable en la selección para la evaluación y calificación de las competencias específicas, las que diferencian un graduado en Educación Social de otro profesional titulado.

Sugerencias

En vista de lo expuesto en este artículo, a la espera de que finalice la primera promoción de graduados en Educación Social de la Uex y teniendo como perspectiva el objetivo de incrementar las posibilidades de éxito a la hora de enfrentarse a un proceso de selección de personal por competencias, podría resultar interesantes las siguientes sugerencias:

En base a las competencias transversales que vamos a desarrollar en una determinada asignatura, a los objetivos planteados que las vinculan, los contenidos y las actividades, llevar a cabo de forma rigurosa procesos de evaluación y calificación de las mismas.

A este respecto, sería interesante que se prestase una especial atención a aquellas competencias transversales que continuamente aparecen en los perfiles competencias requeridos en las ofertas de trabajo.

A la hora de facilitar la labor del técnico de RR.HH. que está evaluando, lo que redundará con toda probabilidad en un incremento de las posibilidades de éxito del candidato, sería muy interesante el presentar un Curriculum Vitae por Competencias.

Este formato de currículum permite de forma más narrativa y menos esquemática la descripción de las experiencias profesionales (incluyendo las prácticas externas, voluntariado, etc.) en base a una serie de indicadores (trabajo en equipo, coordinación, autonomía, resolución de problemas, planificación y toma de decisiones, liderazgo de equipos, implicación con el proyecto, etc.) que permiten detectar la presencia y el grado de desarrollo de las competencias puestas en práctica.

Por último, se debería prestar una atención especial al desarrollo de aquellas competencias más directamente relacionadas con una exitosa ejecución de las pruebas de un proceso de selección por competencias. Entre ellas podemos destacar la comunicación oral, el analizar y sintetizar, la capacidad crítica y sobre todo autocrítica, las habilidades interpersonales, la adaptación a situaciones nuevas y el compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Bibliografía

ANECA. *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, Madrid, 2005.

ANECA. *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, Madrid, 2003.

AQU CATALUNYA. *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2004.

DAZIEL, M. M.; CUBEIRO, J. C. y FERNÁNDEZ, G. *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*, Ediciones Deusto, Bilbao, 1996.

DOLAN, S.; SCHULER, R. S. y VALLE, R. *La gestión de los recursos humanos*, Mc Graw-Hill, Aravaca, 1999.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, J. *Gestión por competencias: un modelo estratégico para la dirección de recursos humanos*, Ediciones Díaz de Santos, Madrid, 2005.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, Bilbao, 2003.

LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*, Gestión 2000/EPISE, Barcelona, 2000.

LÉVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias*, Gestión 2000, Barcelona, 1997.

MERTON, R. K.; FRISKE, M. y KENDALL, P. L. *The Focused Interview*, The Free Press. 1956, New York, 1990.

PEÑA BAZTÁN, M. *Dirección de personal: organización y técnicas*, Editorial Hispano Europea, Barcelona, 1990

PEREDA MARÍN, S. y Berrocal Berrocal, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*, Ediciones Díaz de Santos, Madrid, 2005.

PRADÉS, A. *Les competències transversals i la formació universitària*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2005.

RUÉ, J. y Martínez, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*, IDES-UAB, Cerdanyola del Vallès, 2005.

RUÉ, J. *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*, Narcea, Madrid, 2007.



Uso de portafolio para educación personalizada

Use of portfolio for personalized education

M. Guadalupe Generelo-Pérez

Universidad de Extremadura

mggenper@unex.es

Recibido el 28 de marzo 2012

Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: En este trabajo se explica el uso de un portafolio electrónico para la evaluación de competencias básicas en Educación Primaria a través de metas personalizadas. Dicha evaluación mide el nivel de adquisición de las habilidades/competencias de los estudiantes. Asimismo la adquisición de tales competencias será más efectivamente realizada a través de la adaptación de los contenidos al perfil del usuario y la integración de metas personalizadas. A la luz de las premisas anteriormente mencionadas puede afirmarse que los portafolios son herramientas educativas para facilitar y propiciar la evaluación reflexiva del proceso de aprendizaje y hacer que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Portafolio adaptativo; Educación Primaria; Aprendizaje basado en competencias; Rúbricas.

Abstract: In this work we expose the use of an electronic portfolio for the evaluation of basic competences in Primary Education through personalized goals; this assessment measures the students' level of acquisition in such skills/competences. Therefore this acquisition will be more effectively realized through the adaptation of content to the user profile and the integration of personal goals. In light of the assumptions above can be said that the portfolios are educational tools to facilitate and promote reflexive evaluation of the learning process and make students aware of their learning process.

Keywords: Adaptive portfolio; Primary Education; Competence-based learning; Rubrics.

Introducción

Debido al nuevo plan de Educación Primaria (REAL DECRETO, 1513/2006) donde se define e introduce el concepto de competencias se hace necesario un nuevo modelo en el que se contemple la evaluación de las competencias. Hay que hacer notar un hecho importante en este nuevo modelo de evaluación: en un área de conocimiento se desarrollan varias competencias y cada una de las mismas es plenamente desarrollada a través del estudio de diversas áreas de conocimiento. Por lo tanto para hacer una evaluación por competencias hay que llevar un registro de las competencias que se desarrollan en cada tarea susceptible de ser evaluada, que en cada caso serán distintas aun en la misma área de conocimiento.

Marco teórico

Hay muchas definiciones de portafolios electrónicos, pero en todas ellas se incluye la noción de un recurso digital en el que se recopilan los progresos en procesos de aprendizaje permitiendo la participación de todas las partes interesadas en dicho proceso (GARCÍA DOVAL, 2005). Así pues los portafolios electrónicos añaden dos funcionalidades que no pueden obtenerse de forma tradicional:

- Una visión del proceso de desarrollo de las competencias.
- Una traducción de los progresos de una calificación objetiva: Rúbricas.

Los portafolios como metodología educativa aparecen documentados a partir de la mitad del siglo XX en los países anglosajones (LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2008). En los 80 fueron utilizados en Estados Unidos como sistema de evaluación en el ámbito de la Educación. Posteriormente, gracias a la expansión de la tecnología, comienza su uso como nuevo medio de concebir la evaluación.

Los portafolios tienen dos puntos de vista distintos, uno es el punto de vista del estudiante y otro es el punto de vista del profesor. Desde el punto de vista del alumno el portafolio conserva una serie de logros de ciertos objetivos y competencias seleccionadas por los profesores (DE RIJDT, 2006) (LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2004). Los trabajos contenidos en el portafolio se consideran evidencias de aprendizaje. Así pues el portafolio se convierte en un soporte y referente para dar a los profesores más perspectivas y más evidentes para evaluar a los alumnos. Por lo tanto el portafolio puede considerarse un auténtico modo de evaluación ya que establece una relación entre la teoría del curso y la práctica materializada a través de las evidencias que constan en el portafolio, además se constituyen como una herramienta para la reflexión. La evaluación es parte importante de todo el proceso de enseñanza / aprendizaje puesto que afecta a todo el proceso (KOHN, 2006). El uso de portafolio permite al alumno la regularización de todo su proceso de aprendizaje a partir de las orientaciones del profesor.

Los portafolios tienen unos componentes básicos (GARCÍA DOVAL, 2005):

- Tienen unos objetivos determinados.
- Se desarrollan para un público en particular.
- Contienen trabajos realizados, que son las evidencias del aprendizaje.
- Incluyen reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas.

Una de las características fundamentales de los portafolios son (MARTÍNEZ LIROLA, 2008):

- Evaluación continua, procesual o durante un periodo.
- Evaluación compleja y multidimensional.
- Evaluación orientada a la retroalimentación o evaluación pedagógica.
- Evaluación contextualizada o situacional y personalizada o singularizada.
- Evaluación colaborativa.

La evaluación a través del portafolio es distinta a la evaluación que tradicionalmente se ha utilizado en educación, puesto que se basa en un intercambio comunicativo o negociación entre profesores y alumnos durante el desarrollo del curso (BARBERÁ GREGORI, 2006). Así pues el alumnos tiene un papel fundamental dentro del proceso evaluativo como persona actica, en el que es consciente de su proceso de aprendizaje sabiendo en todo momento qué aspectos domina y cuáles de ellos continúan pendientes de aprendizaje.

Otra ventaja de los portafolios es la posibilidad de integrar la evaluación por competencias (STRIJBOS, 2007). El sistema de enseñanza/aprendizaje y evaluación por portafolios debe informar del proceso personal seguido por el alumno, además de evidenciar la gama de competencias adquiridas por él y requeridas por el currículo establecido (BARBERÁ GREGORI, 2005). Los portafolios además pueden incluir herramientas de autoevaluación como pueden ser las rúbricas, para que pueda hacer un registro de datos y acumulación de evidencias a modo de evaluación formativa y como ayuda a su propio seguimiento y conocimiento del logro en diferentes periodos de tiempo (LÓPEZ FERNÁNDEZ, 2004).

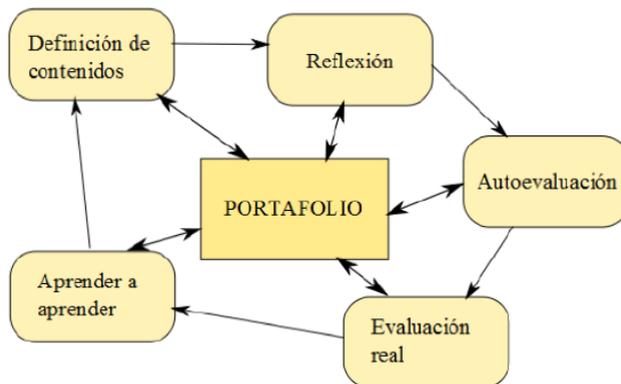


Fig. 1. Definición teórica de portafolio educativo.

Así pues los portafolios son una recopilación de las evidencias del aprendizaje de los alumnos (Fig. 1). Para llegar a esas evidencias los implicados en la creación de ese portafolio (profesores y estudiantes) deben llevar un proceso cíclico que se retroalimenta, que consta de una serie de fases. El portafolio como tal debe recoger y contener los productos que justifiquen la superación de cada una de las fases del proceso de aprendizaje. En el principio de un periodo educativo, el docente debe proponer una serie de contenidos a desarrollar a lo largo de ese periodo. A continuación debe producirse un proceso de reflexión conforme a esos contenidos, lo que se traduce en empezar a interiorizar y asimilar esos contenidos. La fase siguiente es en la que el alumno empieza a ser consciente de su aprendizaje en cuanto que tiene que reflexionar y valorar su aprendizaje. Una vez hecho esto, el docente realiza una evaluación real de ese aprendizaje y es cuando genera las pautas que guiarán a los alumnos a través del correcto aprendizaje. Una vez que se obtienen esas pautas después de la reflexión del aprendizaje del estudiante se revisan los contenidos que en un principio se contemplaron en el portafolio y se redefinen estos nuevamente.

Por otro lado hay que tener en cuenta que la legislación española propone desde el año 2006 la evaluación por competencias en Educación Primaria (REAL DECRETO, 1513/2006) (DECRETO 82/2007). Las competencias básicas (LLACH CARLES, 2009) concentran e identifican los aprendizajes que se consideran imprescindibles. Cada una de las competencias básicas es plenamente desarrollada a través del estudio de diversas áreas de conocimiento y un área de conocimiento contribuye al desarrollo de varias competencias básicas. Debido a este cambio en la enseñanza y el carácter transversal de la evaluación por competencias es necesario un nuevo modelo de evaluación.

Se puede decir que una competencia básica concentra la finalidad central de cada una de las áreas curriculares (LLACH CARLES, 2009). Las competencias básicas tienen dos características fundamentales que permiten diferenciarlas del resto de competencias. En primer lugar, su ámbito de aplicación, que es mayor al ámbito de las áreas, ya que una competencia básica se adquiere a partir de diversas áreas y un área contribuye a la adquisición de varias competencias básicas; y en segundo lugar su relación con la acción, ya que una competencia básica es la habilidad de demostrar un saber en una situación práctica.

Existen varias finalidades por las cuales se ha incluido el concepto de competencias básicas en el currículo de Educación Primaria (DE RIJDT, 2006) (REAL DECRETO, 1513/2006): para integrar los diferentes aprendizajes, tanto formales como informales, para permitir a todos los estudiantes para poder integrar sus aprendizajes y ponerlos en relación con distinto tipo de contenidos, y para orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La existencia de las distintas áreas de conocimiento permite a los alumnos que alcancen los objetivos educativos y como consecuencia de esto también adquirir las competencias. No obstante no existe una relación entre las enseñanzas de las áreas de conocimiento y el desarrollo de competencias básicas. Cada área de conocimiento contribuye al desarrollo de diferentes competencias y cada competencia básica se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas de conocimiento.

Si además se tiene en cuenta que enseñanza adaptativa trata de personalizar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta características, objetivos y necesidades de los alumnos (CHEN, 2005). La adaptación se refiere a los métodos para proveer personalización en los sistemas de enseñanza mediante una herramienta electrónica (BROWN, 2005). Para realizar esta adaptación los sistemas informáticos se basan en características propias de cada alumno.

Por todo esto la utilización de un portafolio electrónico en Educación Primaria puede ayudar a realizar esta nueva evaluación por competencias, ya que esta herramienta permite llevar a cabo un registro de las competencias. Este registro podría ser complejo debido a la propia naturaleza de las competencias por lo que disponer de una herramienta de tales características ayudará a los maestros con el proceso de implantación de la evaluación por competencias. El portafolio permite además mostrar a los alumnos la evolución de su aprendizaje y ser conscientes del mismo. Si a todo eso se une además la posibilidad de proporcionar tareas adaptadas y personalizar los objetivos a través de este sistema adaptativo, podemos conseguir un sistema completo de seguimiento del alumnado en el que el propio alumno es partícipe y le proporcionará unos objetivos y tareas adecuadas a su proceso de aprendizaje.

Uso y funcionalidad de este portafolio

El objetivo principal de este sistema es el registro de la actividad de los alumnos y por consiguiente de la evolución de su aprendizaje. Así permitirá llevar a cabo una evaluación del mismo basándose en las competencias que los alumnos deben adquirir al final de cada etapa educativa. Además fomentará la creación de metas personalizadas para cada uno de los alumnos, logrando de esta forma un seguimiento y motivación individualizada. Se denomina tarea de clase a toda aquella actividad o control del aprendizaje susceptible de ser evaluado y tenido en cuenta para la nota final del alumno. Tales tareas llevarán asociados unos objetivos específicos y desarrollarán unas competencias.

El registro de tales tareas tiene como ánimo principal registrar el proceso de aprendizaje individual de cada estudiante. El primer paso es registrar la actividad de los estudiantes en el aula y qué habilidades/competencias se trabajan en cada una de las actividades de aprendizaje.

Cuando el maestro propone una tarea a los alumnos el portafolio registra una serie de factores concernientes a esta tarea: los objetivos y competencias que serán desarrollados a través de la ejecución de dicha tarea. Una vez que los alumnos realizan esta tarea, el proceso de evaluación será registrado a través de la información que consta en el portafolio. A través de la realización de las tareas de clase los alumnos ejercitan los conocimientos que adquieren y con su correcta ejecución demuestran la consecución de los objetivos marcados para esas tareas además de desarrollar las competencias asociadas a dicha tarea.

En este portafolio se basará el modelo de cinco procesos:

- Definir de objetivos y el contexto de creación del portafolio electrónico.
- Registrar, seleccionar y enlazar artefactos hacia un objetivo específico.
- Reflexionar y dirigir el proceso de aprendizaje.
- Presentar y transferir al portafolio.
- Valorar y evaluar el proceso de aprendizaje y las competencias adquiridas.

Este modelo se aplica a cada una de las tareas que los alumnos llevan a cabo; en primer lugar se definen los objetivos que se quieren cumplir con la realización de esta tarea y las competencias que se pretenden desarrollar. Una vez hecho esto la tarea y toda la información referente a ella es registrada en el portafolio. Después se lleva a cabo un proceso de reflexión de los resultados de la tarea, seguido de una presentación de la tarea en el portafolio, es decir, mostrar los resultados de la evaluación a través de evidencias de aprendizaje. Finalmente se lleva a cabo un proceso de valoración de todo el proceso de aprendizaje. Una vez completado todo este proceso se definirán o redefinirán los objetivos de las siguientes tareas.

El portafolio debe tratar de guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje ya que no se trata de una mera herramienta de registro de notas. Es por esto que a través del portafolio los alumnos serán conscientes de su evolución viendo cómo los objetivos que el maestro ha marcado para cada uno de ellos van cambiando adaptándose a su proceso de aprendizaje. Aún más, cuándo los alumnos recibirán recomendaciones que les guiarán en el caso de no conseguir los objetivos propuestos.

Con todo esto, está claro que es labor del maestro la de organizar y guiar el aprendizaje de sus alumnos en términos de exposición de objetivos, evaluación y recomendaciones. En el caso del alumno su proceso de aprendizaje pasará por identificar los conocimientos, expresarlos y reflexionar a partir de las evidencias que se encuentran en el portafolio.

Metas y tareas adaptadas

Como se ha mencionado anteriormente este portafolio tiene como función principal el registro de tareas. En esta sección se explicará la relación que existe entre dichas tareas con la creación de metas personalizadas. Así este portafolio intentará crear una serie de metas adaptadas para cada estudiante fomentando una educación personalizada para lograr los objetivos/habilidades del curso en la medida de lo posible y así mejorar el aprendizaje individual. Los objetivos a los cuales se hace referencia vienen preestablecidos en el currículo de Educación Primaria. Cuando se habla de metas, estas hacen referencia a una serie de objetivos adaptados a las capacidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes.

Como ya se ha explicado, el proceso de adaptación general consiste en la personalización de objetivos de las tareas de acuerdo con el perfil de aprendizaje de cada estudiante.



Fig. 2. Proceso de adaptación.

En la Fig. 2 puede verse el proceso de adaptación en el ciclo de aprendizaje del portafolio. (1) Al inicio del curso se produce una planificación de los objetivos y metas a lograr a lo largo de este. Los alumnos tendrán en su portafolio recogida toda la información acerca de los logros que tendrán que llevar a cabo durante el curso. Esa información estará siempre disponible para que los niños la tengan presente y les ayude durante su proceso formativo. (2) A medida que el curso avance los niños irán realizando las tareas de clases propuestas por los maestros. Toda la información referente a su actividad será almacenada. (3) A continuación se produce el proceso de reflexión en el que el alumno es consciente de su aprendizaje. Este paso incluye una especificación de los objetivos de aprendizaje y es llevado a cabo mediante las evidencias que constan en el portafolio. Esto se lleva a cabo mediante una revisión de los logros que han conseguido los alumnos y una redefinición de las metas a alcanzar en el futuro. (4) Esto se materializa a través del portafolio para que el niño siga siendo consciente de su evolución y de las metas que debe lograr mediante una recopilación de competencias adquiridas. Este paso pretende documentar el proceso de aprendizaje de los alumnos y hacer constar este proceso. (5) Por último unas guías de evaluación son mostradas a través del portafolio con la intención de recompilar la actividad durante el curso y mostrar el progreso del niño.

En este sentido la adaptación se produce en el momento de la definición de los objetivos para una nueva etapa educativa y en momento del diseño de las tareas apropiadas para lograr sus metas y desarrolle las competencias.

Una vez que esas tareas de clase sean evaluadas, se tendrá una serie de evidencias que manifestarán los objetivos logrados por el niño. Según sea el resultado el niño verá a través del portafolio tareas adaptadas a su evolución. Estas tareas adaptadas se distinguen de las tareas de clase en que son distintas para cada alumno y que son propuestas al niño como consecuencia de su evolución.

Se pueden distinguir varios casos: (1) que el niño haya conseguido los objetivos correctamente con las tareas de clase, (2) que a través de las tareas de clase haya conseguido ampliamente los objetivos o (3) que no haya conseguido plenamente los objetivos con las tareas de clase. En todos estos casos los alumnos recibirán tareas adaptadas, pero serán de distinta naturaleza. Los niños que hayan conseguido los objetivos correctamente (1) tendrán que realizar tareas de mejora y ampliación que podrán ser optativas. Estas tareas tienen como finalidad hacer que el niño se motive y supere ampliamente los objetivos marcados para su nivel. En el caso de los niños que hayan superado ampliamente los objetivos con la realización de las tareas de clase (2) harán tareas de ampliación, que al igual que en el caso anterior podrán ser optativas y promueven la superación del niño. Para los alumnos que no hayan superado los objetivos (3) con las tareas de clase, tendrán que hacer tareas de refuerzo que serán obligatorias. A diferencia de los dos casos anteriores estas tareas están encaminadas a que el niño logre los objetivos que aún no ha conseguido. Se pretende que el portafolio

aprenda de los resultados de proponer a los alumnos unas tareas adaptadas determinadas.

Conclusiones

Como se ha podido ver, los portafolios electrónicos son herramientas que permiten la evaluación por competencias con mayor facilidad debido a su naturaleza, que junto con los objetivos personalizados (metas) y el registro de tareas nos ofrece la posibilidad de crear un espacio de aprendizaje personalizado para los niños en el que estos pueden tener conocimiento de su evolución. El uso del portafolio permite que los niños no solo adquieran conocimientos sino también que sean capaces de reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje. El desarrollo de competencias permite la adquisición de habilidades. Por lo tanto el uso de un portafolio electrónico para la evaluación de competencias no es solo una herramienta para el registro, sino también un medio en el proceso de aprendizaje para lograr el pleno desarrollo de cada competencia.

Bibliografía

BARBERÀ GREGORI, E. “La evaluación de competencias complejas: La práctica del portfolio,” *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 31, 2005, pp. 497-503.

BARBERÀ GREGORI, E.; BAUTISTA, G.; ESPASA, A. y GUASCH, T. “Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red,” *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. RUSC*, vol. 3, n° 2, 2006, pp. 55-66.

BROWN, E.; CRISTEA, A.; STEWART, C. y BRAILSFORD, T. “Patterns in Authoring of Adaptive Educational Hypermedia: a Taxonomy of Learning Styles,” *Educational Technology and Society*, vol. 8, n° 3, 2005, pp. 77-90.

CHEN, S. Y. y MAGOULAS, G.D. *Adaptable and Adaptive Hypermedia Systems*, vol. 1, IRM PRESS, United Kingdom and United States of America, 2005.

DE RIJDT, C.; TIQUET, E.; DOCHY, F. y DEVOLDER, M. “Teaching Portfolios in Higher Education and Their Effects: An Explorative Study,” *Teaching & Teacher Education*, vol. 22, n° 8, 2006, pp. 1084-1093.

GARCÍA DOVAL, F. M. “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas,” *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de la lengua y sus culturas*, vol. 14, 2005, pp. 112-119.

JUNTA DE EXTREMADURA, Consejería de Educación. *Decreto 82/2007, de 24 de abril*, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, 2007, pp. 7825-7929.

KOHN, A. “The Trouble with Rubrics,” *English Journal*, vol. 95, 4, 2006, pp. 12-15.

LLACH CARLES, S. y ALSINA i PASTELLS, A. “La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria,” *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 12, n° 3, 2009, pp. 71-85.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, O. “Digital learner portfolio as a tool for innovating assessment in the european higher education area,” *Interactive Educational Multimedia*, n° 16, 2008, pp. 54-65.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, O. y RU, M. N. “El portafolio europeo de lenguas y la sociedad de la digitalización: una metodología innovadora para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y su adaptación al entorno digital,” *RELATEC*, vol. 3, n° 1, 2004.

MARTÍNEZ LIROLA, M. “Una propuesta de evaluación en el EEES: el uso del portfolio en una clase de idiomas,” *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, n° 9, 2008, pp. 23-34.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. 2006, pp. 43053-43102.

Srijbos, J.; Meeus, W. y Libotton, A. “Portfolio Assignments in Teacher Education: A Tool For Self-regulating the Learning Process?”, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 2, 2007.

El desarrollo personal y social del menor. Prácticas para una educación inclusiva

The personal and social development of the child. Practice for inclusive education

Recibido el 28 de marzo 2012
Aprobado el 25 de junio de 2012

M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia
mangeles@um.es

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos

Universidad de Murcia
anacarmen.tolino@um.es

Resumen: No todas las relaciones familiares gozan de óptimos factores socioculturales, afectivos, socioeconómicos y físico biológicos para favorecer el aprendizaje y el desarrollo personal y social de un niño o niña. Es aquí cuando la tendencia a presentar problemas de comportamiento, trastornos en el desarrollo de relaciones sociales e interpersonales, problemas en juicios sociales y desarrollo cognitivo se incrementa en un niño o niña. En este texto, describimos la intervención realizada en el “Proyecto para el desarrollo personal y social del menor” con menores en situación de riesgo social que carecen de las condiciones sociales que les permiten sentirse seguros (queridos y protegidos), de confianza básica relacional y habilidades de comunicación, de costumbres básicas de higiene y salud, de afectividad familiar, autoestima y seguridad emocional... y cuyo objetivo principal es promover en los menores habilidades sociales y hábitos saludables para que les permita convivir humanamente y saludablemente en la sociedad.

Palabras clave: Exclusión social; Desigualdad; Educación inclusiva; Menor.

Abstract: Not all family relationships enjoy optimal socio-cultural, emotional, physical and biological socioeconomic, to promote learning and personal and social development of a child. It's here that the tendency to develop behavioral problems, developmental disorders of social and interpersonal relationships, problems in social judgments and cognitive development, increases a child. In this paper, we describe the intervention in the "Project for the personal and social development of the child" with children at social risk that lack of social conditions that allow them to feel safe (and

protected ones) of basic trust and relational communication skills, from basic hygiene habits and health of family affection, esteem and emotional security, ... and whose main objective is to promote social skills in children and healthy habits to enable them to live humanely and healthily in society.

Keywords: Social exclusion; Inequality; Inclusive Education; Minor.

Un marco de protección del menor. Los derechos del niño

En este apartado hemos querido recoger los planteamientos teórico-legislativos en los cuales situamos la experiencia que describiremos posteriormente. Partimos del análisis del concepto de infancia, en primer lugar por ser el colectivo destinatarios de la intervención, y en segundo lugar, porque condiciona no solo el modo en cómo los profesionales de este proyecto interactúan con los niños, sino también la propia familia, pudiendo observar que los parámetros que se consideran esenciales en esta etapa no siempre son coincidentes entre profesionales y familia. Posteriormente, hemos querido analizar el concepto de vulnerabilidad de los menores, así como la situación de desamparo y conflicto social que viven algunos niños, demandando de protección y garantía de sus derechos tanto a la familia como a la administración y a la sociedad en general.

Concepto de infancia

Somos conscientes de que el concepto de infancia no es objetivo y universal, por el contrario, depende del espacio y del tiempo, del contexto en el que nos encontramos. La idea que tenemos de la infancia es adquirida, y por tanto, cultural. La infancia es un fenómeno social, que hace mención a un grupo social específico con intereses propios en cuyo desarrollo intervienen no solo factores de índole física, sino también de orden psicológico y sociocultural, donde se establecen las relaciones que configuran su desarrollo (PIRCONELL, 2004). Es un período de la vida en la que se encuentran un conjunto de la población de un territorio que reúne las características establecidas para esa etapa. Dicho de otro modo, los adultos de una sociedad se relacionan con la población infantil representándola con unas características determinadas, con unas necesidades y problemas determinados, y actuando sobre dicho subcolectivo con más o menos coherencia según lo percibido y aspirado en relación con el mismo (CASAS, 1998). En un trabajo más reciente (CASAS, 2006) analiza las representaciones sociales de la infancia a lo largo de la historia occidental, contemplando 3 modelos: la infancia como *representación positiva* (infancia idílica y feliz, simbolizando la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad); la infancia como *representación negativa* (desvalorización de lo infantil, la infancia que nace con el pecado original, rebeldía inherente a la infancia, justificación del control, necesidad de «corregir»); y la infancia como *representación ambivalente y cambiante* (uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad,). Quizás una de las etapas de la historia de la infancia más oscuras y de mayor invisibilidad y negatividad podría establecerse durante la Edad Media. En ella, el niño se concibe como un hombre pequeño que debe crecer pronto. Desde que se les consideraba capaces de desenvolverse, aproximadamente a los siete años, los niños vivían mezclados con los adultos, pero su presencia era tan breve e insignificante que su recuerdo no se grababa ni en la memoria y ni en la sensibilidad de la gente (ALZATE, 2002).

En todo momento histórico ha habido niñas y niños, pues ellos son la clave de la continuidad, permanencia y posibilidades de cambio de toda comunidad actual o pasada. Sin embargo, a pesar del papel que representan en el presente como factores clave de la sociedad del futuro, coincidimos con SÁNCHEZ REMERO (2010) en la escasa visibilidad en las interpretaciones el pasado que hacemos desde el presente, pues es muy difícil encontrar referencias a esta etapa en las interpretaciones que se realizan sobre las sociedades del pasado, y en las pocas ocasiones que se mencionan, se consideran como miembros pasivos de estas sociedades, y son percibidos solo en relación a los adultos y las actividades de los adultos. El estudio de la infancia debe contemplar, en opinión de ALZATE (2002), cuatro consideraciones previas: en primer lugar, el concepto de infancia presenta una fuerte dependencia de las condiciones socio históricas; en segundo lugar, la infancia en determinados momentos históricos ha sido invisibilizada, pues el niño no era considerado como tal y debía penetrar pronto en la vida adulta; en tercer lugar, la genealogía del campo infantil no aparece hasta que la historia no es concebida como disciplina, de modo que son pocas las referencias históricas que hacen mención explícita a esta etapa de la vida; y por último, se debe recorrer y fundamentar científicamente tal historia de la infancia.

Afortunadamente, esta anulación de la infancia supeditada a la vida adulta fue cambiando lenta pero paulatinamente, gracias a los aportes religiosos, a la revalorización de los lazos afectivos para mantener la unidad familiar, la condena del infanticidio y el aborto, la escolarización, una vestimenta específica para el niño, sentimiento de ternura y disciplina, nace un discurso pedagógico sobre el niño, la pedagogía de Rousseau, el “optimismo” del siglo de luces, la pedagogía de la moral y del amor...en el siglo XX el niño sale del anonimato y se convierte en la promesa del futuro. Actualmente, las identidades infantiles procesadas a los ritmos vertiginosos de la cultura de las nuevas tecnologías y los nuevos medios masivos de comunicación sufren un proceso de *homogeneización*, uniformización de la cultura infantil como resultado de la globalización y, a la vez, *heterogeneización*, la creciente desigualdad social genera una mayor distancia entre las formas de vida infantil (COHEN, 2009). Nos encontramos, según este mismo autor, ante una *infancia enchufada*, entendida como los niños y niñas que no requieren de los adultos para acceder a la información.

Somos conscientes de la compleja definición del concepto de infancia, así como de las numerosas y diversas características que a esta etapa se le atribuyen. Al respecto hemos querido rescatar algunas definiciones que nos permitirán un mayor conocimiento de los destinatarios del proyecto que comentaremos posteriormente, así como el marco normativo y social desde los cuales se opera. Teniendo en cuenta esto, el concepto de la infancia puede aludir a realidades distintas (CASAS, 1998):

1. *Un periodo determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad.* Son muchas las definiciones que ponen el énfasis en este aspecto de la infancia. Cabe resaltar, la propia convención de los derechos del niño, considera

al niño como “todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (art.1).

2. *El conjunto de características psicosociobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo.*

3. *Una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente.*

Vulnerabilidad del menor. Necesidad de protección

A pesar de que el concepto de infancia no es objetivo y universal, las sociedades desarrolladas contemplan entre sus principios de actuación la protección de unos derechos del menor que traten de garantizar las condiciones óptimas para el desarrollo pleno de sus capacidades humanas, físicas e intelectuales. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de desprotección? Generalmente aludimos al grupo de menores en el que concurren situaciones personales que inciden negativamente en su desarrollo (falta de habilidades para la crianza y educación de los hijos, comportamientos violentos, incumplimiento de las obligaciones que impone la patria potestad), incluyendo tanto a los menores en dificultad social como en conflicto social (PICORNELL, 2004).

El 24 de septiembre de 1924 aparece el primer intento por establecer un marco de protección de los derechos del niño, generando el documento comúnmente conocido como la Declaración de Ginebra, que fue formulado por la Unión Internacional Save the Children, Ginebra, en 1923 y aprobada por la Quinta Asamblea General de la Sociedad de las Naciones en 1924. A partir de aquí se desencadena todo un movimiento ciudadano-político sobre los derechos del niño, que da lugar a la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*, aprobada el 20 de noviembre de 1959. Posteriormente, existe una abundante legislación internacional, nacional, e incluso autonómica que sirve como marco de protección a los menores desamparados, en riesgo o en conflicto social (Constitución española, 1978; Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Individuales, 1950, ratificado en España, 1979). Toda familia, independientemente del modo en que se ha constituido la unión de la pareja (matrimonial o no), de la sexualidad de la misma (hetero o homo), o de los distintos episodios familiares por los que atraviesa (homoparental, reconstituida...), merece ser protegida, al menos así lo recoge la Constitución española de 1978 (art. 39.1.) donde se afirma que “*los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia*”. No obstante, el sistema de la protección integral de derechos de los niños no se alcanzará hasta el 20 de noviembre de 1989 con la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*.

La evolución de las normas internacionales sobre derechos de la infancia

1924 Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño.

1948 Declaración de Derechos Humanos

-
- 1959** Declaración de los Derechos del Niño.
- 1966** Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Protección de los niños y niñas contra la explotación y el derecho a la educación.
- 1973** Convenio No. 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo.
- 1979** Año Internacional del Niño.
- 1989** Convención sobre los Derechos del Niño, que entra en vigor al año siguiente.
- 1990** Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño
- 2000** Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño: uno sobre la participación de los niños en los conflictos armados y el otro sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.
- 2002** Sesión Especial en favor de la Infancia.
- 2007** Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la Infancia finaliza con una Declaración sobre la Infancia aprobada por más de 140 gobiernos.

Desafortunadamente, los mecanismos de protección de la infancia no se distribuyen igualitariamente por los distintos países que componen este mundo. La visibilidad de los niños en los países desarrollados, del norte o de occidente, contrasta significativamente con la invisibilidad de los países subdesarrollados, del sur y de oriente. UNICEF (2006), en su informe sobre el Estado Mundial de la infancia, alertaba sobre la invisibilidad y la exclusión que sufren en la actualidad muchos niños y niñas en el mundo y de los problemas a los que se enfrentan debido a esa invisibilidad. “Muchas de las prácticas más perniciosas para los niños y niñas forman parte de tradiciones sociales y actitudes culturales que han prevalecido durante generaciones. No basta, por tanto, con aprobar una ley, sino que es preciso respaldarla con iniciativas continuas de concienciación y de fomento de la capacidad, con recursos suficientes, y con alianzas de colaboración en las que niños y niñas participen plenamente. Esto se aplica en especial cuando se trata de proteger a los niños y niñas de la violencia, el abuso y la explotación.” (UNICEF, 2008, 17). La invisibilidad de épocas pasadas no ha sido superada en su totalidad, demandado de un mayor compromiso político-institucional y de la ciudadanía hacia la situación de discriminación, vulnerabilidad y pobreza en la que se encuentran muchos niños.

La encuesta de condiciones de vida del 2010 (INE) concluye que el 20,8% de la población residente en España está por debajo del umbral de pobreza relativa; que los ingresos medios anuales de los hogares españoles ha disminuido un 2,9% respecto al año anterior; que el 36,7% de los hogares no tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos;... Los efectos positivos y negativos de la globalización son más que evidentes, pero quizás el más importante de ellos, sea la relación existente entre globalización y exclusión. DE PAZ (2008) considera la globalización como un fenómeno en el que concurren dos fuerzas, una *centrípeta* que hace el mundo más pequeño, intensificando las relaciones, uniendo mercado; y otra *centrífuga*, que expulsa de esa realidad, que excluye a personas, territorios, ámbitos de la economía y de la sociedad, exclusión de culturas, de etnias, de costumbres, de ideas que no sean acordes con las consideradas ortodoxas. Son las mismas fuerzas de la uniformidad, la homogeneización, de la simplicidad que tratan de excluir la diversidad, la heterogeneidad, la complejidad.

La crisis que estamos atravesando, caracterizada por los altos índices de desempleo, ha dado un giro radical al panorama familiar, pasando del biempleo (trabajo de la mujer y del hombre) que convertía a las familias en una potencial fuente de consumo, al *uniempleo*, o incluso, el sin empleo por unidad familiar, donde los únicos ingresos temporales percibidos son las prestaciones sociales que en el mejor de los casos permiten cubrir los gastos adquiridos por las familias en años de bonanza. Son muchas las variables que inciden en el nivel de pobreza y que constituyen factores de riesgo o de protección: el estado civil, la nacionalidad, la situación del hogar respecto de la actividad, el régimen de tenencia de la vivienda, el nivel de estudios, la ocupación y el tipo de contrato, así como el estado general de salud, son algunas de ellas (LAFUENTE, FAURA, GARCÍA y LOSA, 2009). La pobreza es multidimensional por lo tanto exige de estrategias integrales, orientadas en resultados que beneficien a los pobres, con perspectivas a largo plazo, impulsadas por los propios países y basadas en la participación coordinada de la ciudadanía, el gobiernos, los donantes externos (DELP, 2009).

Ante este panorama, además de las medidas administrativa, se exige, por un lado, una mayor conciencia social que revierta en una ciudadanía activa y comprometida con la sociedad, ya que el presente, aunque no determina, condiciona inevitablemente la sociedad del futuro; y por otro, amparar a la familia, ya que estas desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral como institución de acogida, como transmisora de valores, como núcleo esencial para el desarrollo afectivo-emocional del niño, para la construcción de la identidad y posterior ciudadanía. El respeto hacia los derechos del niño pueden vivir en la sociedad, en la escuela, pero si no existen en la familia, el niño se encuentra desamparado, vulnerable y en una situación de riesgo que le perseguirá a lo largo de toda su vida. Los riesgos y problemas a los que se enfrentan los niños abandonados y cuyos derechos han sido violados por la figura paterno-maternal que debía brindarles amor, cuidado y protección son numerosos y psicológicamente devastadores. Los comentarios Generales del Comité de los Derechos del Niño y las

medidas generales de aplicación de la Convención, además de cuestiones familiares como el trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen (2003), como los derechos de los niños con discapacidad (2006), protección contra los castigos corporales, crueles o degradantes (2006), derecho del niño a ser escuchado (2009)... se incluyen desde el 2001 propósitos de la educación. En este sentido, la escuela debe convertirse en una institución paliativa de las desigualdades y exclusión, promoviendo y velando por la protección para los niños.

Educación comunitaria, educación inclusiva

Sin olvidar el origen tan marcado de una educación inclusiva vinculada a la educación especial, aspecto que ha impulsado el planteamiento erróneo de considerar como sinónimos el concepto de inclusión con el de integración de niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, la evolución que ha experimentado recientemente resalta el carácter socioeducativo de la misma, entendiéndola como una escuela comunitaria, una escuela para todos, lejos de exclusiones de cualquier tipo, no solo psicológica o clínica. La lucha por la inclusividad entraña una exploración rigurosa y constante de las concepciones, cuestiones e interrogantes relacionados con la equidad, la justicia social, la exclusión y la ciudadanía (BARTON, 2008, 137). Desde esta perspectiva, las políticas de inclusión no dependen exclusivamente de la educación especial, y deben considerar la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los centros educativos. “Pensando en la educación obligatoria, hablaríamos de exclusión en aquellas situaciones finales o intermedias de la escolaridad en las que determinados alumnos son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos. Ya que las ahora denominadas competencias básicas representan una forma de concretar los aprendizajes de la educación obligatoria, estas deberían tomarse como un referente importante para clarificar los contenidos de la exclusión educativa” (ESCUADERO *et al*, 2010, 48). En la educación escolar no solo se ha producido estancamiento sino también regresión, dando lugar a situaciones de exclusión, entendida como la negación del derecho a la educación a muchas personas, exclusión que tiene su origen en procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en las relaciones de poder desiguales, sustentadas en la indiferencia política (UNESCO, 2010).

Para ROSA BLANCO (2006) la inclusión es una cuestión de derecho, es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas, es un medio fundamental para “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”, y por último, la educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado. La participación de las familias en el proceso educativo es clave, pero por desgracia el nivel de compromiso de los padres en la educación de sus hijos deja, en muchos casos, mucho que desear. Sabemos que las escuelas de calidad son aquellas que tienen un proyecto formativo compartido entre toda la comunidad educativa, y en las que se colabora en la gestión y en la evaluación. Los centros que acometen actuaciones

en la línea de la Compensación Educativa deberían pretender como uno de sus principales objetivos la implicación de la familia en los programas escolares para (FERNÁNDEZ BATANERO, 2006, 8):

- a) Disminuir la discrepancia acerca de los valores y contenidos que transmite la escuela y los que transmite la familia.
- b) Asegurar el apoyo de la familia a las tareas escolares.
- c) Reducir los sentimientos de infravaloración que se producen cuando el niño descubre que su familia está en situación de desventaja sociocultural.
- d) Contribuir a favorecer la valoración de la familia hacia la escuela.

Una escuela inclusiva implica una nueva forma de hacer educación, un modelo educativo que haga tambalear los cimientos y no solamente un cambio de fachada. Una escuela donde el currículo y los conocimientos no se antepongan a las necesidades de los alumnos, donde la calidad de la educación no se mida a través del éxito o fracaso en los exámenes, una escuela en la que todos tengan cabida. Centrándonos en la población gitana, ya que son mayoritariamente los destinatarios del proyecto que presentamos a continuación, los aspectos clave a tener en cuenta para el desarrollo de una educación inclusiva son (DE HARO, 2009):

- Se precisan proyectos integrales de atención al colectivo gitano en áreas como educación, vivienda, empleo y salud.
- la comunidad educativa debe reflexionar y definir el proyecto educativo, atendiendo a la realidad del centro, del contexto, sus necesidades...
- Evitar los procesos de guetización escolar.
- Crear y consolidar vínculos entre la escuela y las familias gitanas.
- La educación intercultural debe impregnar el currículum en toda su amplitud.
- Los enfoques metodológicos propicios para el desarrollo de la interculturalidad serán aquellos que promuevan una pedagogía activa y participativa.
- Los recursos y materiales a utilizar deberán ser seleccionados bajo el prisma de la interculturalidad (creación de Redes de aprendizaje intracentros e intercentros).

En España los problemas que dificultan la total integración de la comunidad gitana se derivan, como en todas partes, de una marginación discriminatoria seis veces centenaria, retroalimentada de un lado por el temor a lo desconocido por parte de la mayoría, que dicho sea de paso «no siempre quiere conocer», y también, en ocasiones, por una cierta autodiscriminación protectora de la minoría frente a un entorno hostil. En este sentido la automarginación viene a ser algo así como un mecanismo de defensa para la supervivencia. (VILAR, VILAR y CASELLES, 2009).

Un proyecto compensatorio de desigualdades

En este trabajo se exponen las prácticas desarrolladas con menores pertenecientes a la Barriada de Villalba situada en la periferia de la ciudad de Cartagena (Murcia). Villalba es una barriada mixta, donde convive población gitana y mestiza. Los menores presentan problemas de comportamiento, carecen de relaciones sociales, cuidados básicos de higiene y salud. El “Proyecto para el desarrollo personal y social del menor en la Barriada de Villalba” nace para lograr la integración, desarrollo personal y social de los menores. Los resultados obtenidos tras su puesta en práctica fueron muy positivos. Se consiguió promover las normas de convivencia, promocionar la salud, crear espacios de relación y comunicación mediante actividades y talleres. El concepto de infancia que se tiene en este proyecto responde a los siguientes parámetros:

1. Los niños no son solo como futuros hombres y mujeres, son principalmente niños y debemos acercarnos a ellos desde su etapa evolutiva, solo de este modo seremos capaces de comprender sus características y necesidades.
2. Los niños y niñas no son receptores pasivos de las actividades de los adultos, son agentes activos de su propio desarrollo.

Los niños no tienen la misma capacidad de autoprotección que los adultos. Por ello, se encuentran necesitados de apoyo, amor, protección, donde los adultos deben promover un clima familiar que le aporte seguridad y las condiciones adecuadas para desarrollar su proyecto vital. Los menores sobre los que pretendemos intervenir, tras un largo estudio y análisis de observación, carecen de las condiciones sociales que les permiten sentirse seguros (queridos y protegidos), carecen de confianza básica relacional y habilidades de comunicación, carecen de costumbres básicas de higiene y salud. Carecen de afectividad familiar, autoestima y seguridad emocional. Presentan problemas de comportamiento y necesitan aumentar su adaptación e integración en la sociedad. Nos encontramos con una situación de riesgo social. Con este proyecto se pretende lograr el desarrollo personal y social de los menores.

Descripción del entorno estudiado

La Barriada se compone en su totalidad de viviendas de protección oficial de carácter social, existen cuatro bloques de dos y cuatro pisos y una zona de 15 dúplex, donde vive la mayor parte de la población gitana existente en Villalba. La Barriada está rodeada de grandes descampados y la ladera de un monte. Las casas en las que viven las familias no se encuentran en buenas condiciones de habitabilidad. De igual manera, la mayoría de las familias carecen de las condiciones óptimas que debe reunir una vivienda: infraestructura inadecuadas, no existen espacios diferenciados dentro de la vivienda, los niños no disponen de una zona adecuada para el estudio, escasez de metros de la vivienda, al elevado número de hijos, incorporación de la familia de algún hijo,...

La base económica habitual de la que parte esta población es la venta ambulante, temporeros agrícolas, empleados de construcción, recogida y venta de chatarra y cartones, venta de lotería, empleadas del hogar, todo lo anterior nos hace pensar que son familias poco favorecidas económicamente. Por otro lado, los jóvenes gitanos y la mayoría de los jóvenes residentes en la barriada se incorporan muy tempranamente a la estructura económica familiar. La mayoría de ellos se preparan para dedicarse a la misma actividad que sus padres.

Es un barrio conflictivo desde el punto de vista de seguridad ciudadana, donde la mayor parte de la población se ve involucrada en actos delictivos como son los robos y el tráfico de drogas. Hay escasa participación social, ya que es un grupo minoritario y marginado por la sociedad mayoritaria, que se encuentran en desventaja social, cultural y económica.

La infraestructura comercial del barrio es mínima, satisfaciendo únicamente la demanda escolar y alimenticia, teniendo que desplazarse para obtener otro tipo de servicios, en la vida socio-cultural del barrio no se produce la participación de la población, exceptuando en el colegio ya que la escolarización de los niños es casi completa hasta los 14 años.

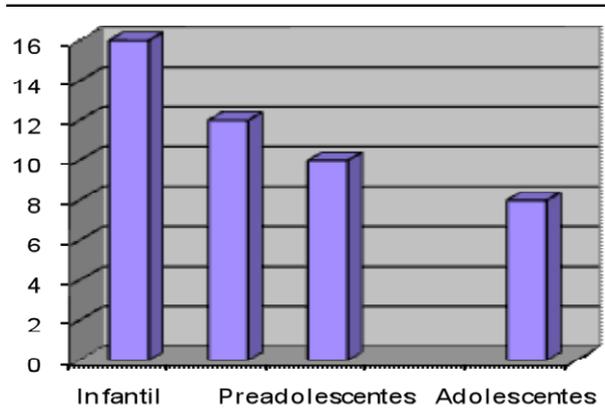
En cuanto al ámbito de salud podemos destacar; carencia de vacunaciones infantiles, desinformación y creencias erróneas adquiridas en cuanto hábitos básicos de higiene y nutrición. Por otra parte, debido a que los niños conviven cada día con la consumición, tráfico de drogas y otros actos delictivos, muchos de ellos comienzan a realizar actos delictivos. En este sentido, también es habitual encontrar embarazos precoces y escaso control durante el embarazo, escaso conocimiento y falta de valoración de medios sanitarios preventivos.

En general es un colectivo de población que vive con problemas de integración y marginación social. Los menores son los más perjudicados en este ámbito, ya que todo lo descrito anteriormente crea en ellos un problema de integración social, marginación y automarginación, costumbres básicas de higiene y salud, inseguridad emocional, baja autoestima, trastornos en el desarrollo de relaciones sociales y problemas en el desarrollo cognitivo.

Muestra

Se trata de un grupo de 45 niños cuyas edades oscilan desde los tres años hasta los 16 años. Durante el proyecto los niños están separados por grupos según edad. El primer grupo está formado por niños desde los tres años a los seis años (grupo infantil). El segundo grupo está compuesto desde los siete años a los diez años (grupo primaria). El tercer grupo se compone por niños desde los 11 años hasta los 13 años (preadolescencia). Y por último, el cuarto grupo está formado por adolescentes desde los 14 años hasta los 16 años (adolescentes).

Gráfica 1. Menores en exclusión social.



Objetivos

Ante las necesidades descritas anteriormente, se decide orientar hacia el diseño de un proyecto denominado “Proyecto para el desarrollo personal y social del menor”, con el objetivo de que los menores conozcan habilidades sociales y hábitos saludables para que les permita convivir humanamente y saludablemente en la sociedad. Se pretende lograr el desarrollo personal y social de los menores. Se quieren promover las normas de convivencia, promocionar la salud, crear espacios de relación y comunicación mediante actividades o talleres y conseguir la totalidad de su integración social. Para ello nos planteamos los objetivos específicos siguientes:

- Desarrollar las habilidades sociales de los niños para que establezcan relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio.
- Establecer vínculos afectivos de relación con los adultos y con sus iguales, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
- Desarrollar hábitos de salud y bienestar a través de la promoción de la salud.
- Valorar las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.
- Fomentar el cuidado y la sostenibilidad de la naturaleza.
- Dar a conocer a los niños la importancia de la acción del ser humano en la naturaleza.

Orientaciones pedagógicas

TALLER	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Taller de valores para la convivencia</p>	<p>Enseñar a apreciar la importancia de los valores básicos que rigen en la vida y la convivencia humana. Fomentar la colaboración en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan.</p>	<p>Desarrollar el respeto, la paciencia y la prudencia. Desarrollar la confianza y la sinceridad hacia uno mismo y hacia los demás. Aprender a utilizar el diálogo y a ser tolerantes.</p>
<p>Charlas sobre disciplina horaria</p>	<p>Educar a los alumnos sobre la importancia de la disciplina horaria. Conseguir que apliquen la disciplina horaria a otros ámbitos de su vida.</p>	<p>Evitar que los alumnos lleguen tarde a clase. Conseguir que los alumnos entienden el por qué es necesario ser puntuales.</p>
<p>Taller de limpieza de Hoga</p>	<p>Concienciar a los alumnos de la importancia de colaborar en el reparto de tareas en el hogar Educar en la adquisición de unos hábitos de colaboración para mantener la limpieza en el hogar.</p>	<p>Conseguir que colaboren en las tareas domésticas. Crear un hábito de limpieza duradero. Enseñar los diferentes productos de limpieza.</p>
<p>Charlas sobre tabaco, alcohol y drogas</p>	<p>Transmitir la importancia de la prevención en el tema del tabaco. Informar al alumno sobre los riesgos del consumo de drogas, sus efectos y consecuencias.</p>	<p>Enseñarles el derecho a decir no sin necesidad de justificarse. Conseguir una actitud autónoma dentro de un grupo de iguales. Enseñar los efectos de las drogas.</p>
<p>Taller aseo personal</p>	<p>Brindar un ámbito convivencial familiar y atención personalizada a niños. Formarse una idea ajustada de sí mismos, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma.</p>	<p>Potenciar el interés y el gusto por el cuidado del cuerpo. Adopción de hábitos de limpieza, salud, alimentación y prevención de enfermedades.</p>
<p>Taller de reciclaje</p>	<p>Desarrollar actitudes de cooperación y cuidado. Participar activamente en la resolución de problemas del ambiente.</p>	<p>Iniciar el conocimiento sobre el medio vegetal, sus especies y características. Identificar algunas plantas del entorno.</p>

	Conocer las relaciones entre el ambiente y el medio: la producción de basura, su eliminación y reciclaje.	Observar y distinguir las partes de la planta y su función.
Taller de Medio Ambiente	Desarrollar en los niños y niñas una actitud de respeto hacia la naturaleza y sus recursos, generando en ellos un grado de conciencia ambiental.	Posibilitar la participación de niños y niñas en un acto concreto de acción ambiental Aportar la educación ambiental en los niños en las
Taller de Teatro	Posibilitar las condiciones personales y sociales para la convivencia, participación e integración de los individuos de su vida.	Facilitar la libre expresión de su carga de fantasía, emotividad y sensibilidad.
Taller de alimentación y nutrición	Proporcionar la atención necesaria a personas en dificultades para el tratamiento nutricional. Favorecer la adquisición de habilidades que permitan su desenvolvimiento más autónomo en los niños a la hora de escoger sus comidas.	Explicarles la importancia de una dieta equilibrada y sana. Explicación de los diferentes grupos de alimentos y su composición.
Taller de deporte	Lograr una mayor autonomía personal y social del individuo. Fomentar y/o estimular la calidad de vida de los/las usuario en el mundo deportivo	Clasificación de los grupos de alimentos. Iniciar a los niños en el mundo deportivo. Favorecer un ambiente distendido. Potenciar un momento de diversión
Taller de sexualidad	Capacitar a los niños de la Reproducción y Sexualidad Humana. Realizar una aproximación a las características de la sexualidad humana. Defender una educación sexual basada en las inquietudes y deseos de la infancia y la adolescencia, sus protagonistas. Apuntar mecanismos que permitan limitar los problemas y riesgos que acompañan al uso de la sexualidad.	Explicar los aspectos fisiológicos, psicosociales, valóricos y afectivos, involucrados en la expresión de la sexualidad. Analizar las problemáticas que se manifiestan en el campo de la Reproducción y Sexualidad Humana. Especialmente en los Adolescentes. Informarles sobre las enfermedades más comunes, resaltando el VIH como uno de los más importantes.

Conclusión

A modo de conclusión rescatamos una cita de FERNÁNDEZ BATANERO (2006) que sintetiza y coincide con nuestro sentir de lo que requiere una educación inclusiva en la actualidad.

Para lograr una escuela inclusiva hemos de comenzar desde los cimientos, desde las estructuras más profundas, para que realmente sea un renacer. Esto no significa que todo lo que se ha conseguido hasta ahora no sea válido. En absoluto, debemos quedarnos con lo que nos sirve para eliminar lo que hemos de cambiar y así lanzarnos de lleno a la tarea de la construcción de ésta nueva escuela. Una escuela que propicie una educación en igualdad de oportunidades y equidad. Una educación donde la calidad educativa no venga medida, en cualquier caso, por un examen, ni dos, sino por muchos otros factores, que tienen que ver con los alumnos, los profesores, los equipos directivos, las familias y la relación entre todos ellos.

En definitiva, apostamos por una nueva educación donde el objeto de la misma, el educando, no se diluya, despersonalice o se encuentre sin respuesta, desatendido, a favor de las cuestiones administrativas, intereses docentes o incluso por la acción de los padres, en ocasiones, excesivamente delegantes.

Bibliografía

ALZATE, M. V. “El "descubrimiento" de la infancia (I): historia de un sentimiento”, *Revista de Ciencias Humanas*, 30, 2002.

BARTON, L. “Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones”. *Revista de Educación*, nº 349, 2008, pp. 137-152.

BLANCO, R. “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, *REICE*, nº 4 (3), 2002.

CASAS, F. *Infancia: perspectivas psicosociales*, Paidós, Madrid, 1998.

CASAS, F. “Infancia y representaciones sociales”, *Política y Sociedad*, 43 (1), 2006, pp. 27-42.

DE HARO, R. “El alumnado gitano en centros educativos. Claves para desarrollar una educación inclusiva intercultural”, *Anales de Historia contemporánea*, nº 25, 2009, pp. 189 – 199.

DE PAZ, M. A. “Globalización y gobernanza. Algo más que la tradicional dicotomía Estado-Mercado”, *Revista de economía mundial*, nº 18, 2008, pp. 327-339.

DELP. *Documentos de estrategia de lucha contra la pobreza*, 2009 (Consultado el 20-02-2011 en URL: <http://www.imf.org>).

ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. “Educación Inclusiva y cambio escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55, 2011, pp. 85-105.

FERNÁNDEZ, J. M. “Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (1), 2006.

LAFUENTE, M. FAURA, U. GARCIA, O. y LOSA, A. “Pobreza y privación en España”, *Revista Recta*, nº 10, 2009, pp. 1-28.

PICORNELL, A. Modelo definitorio de desamparo infanto-juvenil: un instrumento para la planificación estratégica, *Portularia: Revista de Trabajo Social*, nº 4, 2004, pp. 277-286.

PICORNELL, A. *La infancia en desamparo*, Nau Llibres, Valencia, 2006.

SÁNCHEZ, M. “¿Eso no se toca! Infancia y cultura material e arqueología”, *Complutum*, nº 21(2), 2010, pp. 9-13.

UNICEF. *La infancia y los objetivos del desarrollo del milenio*, Informe anual, 2006.

UNICEF. *Acción humanitaria de UNICEF*, Informe anual, 2008.

VILAR, M. J., VILAR, J. y CASELLES, J. F. “La comunidad gitana en España y Región de Murcia: entre la integración y la exclusión”, *Anales de historia contemporánea*, nº 25, 2009, pp. 25-34.



Propuestas Musicales para el Trabajo Intercultural

Music proposals for intercultural work

Santiago Pérez-Aldeguer

Universitat Jaume I de Castellón

perezs@edu.uji.es

Recibido el 28 de marzo 2012

Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: Se presenta como un nuevo reto en la escuela del siglo XXI convertir la multiculturalidad en interculturalidad. He podido vivir la experiencia de la emigración desde ambos lados; casi todos hemos sido en algún momento emigrantes. A partir de esta experiencia, he comprobado que la música contribuye a la construcción de la identidad, al *sense of belonging* o sentido de pertenencia que *Abraham Maxlow* colocaba en su pirámide de necesidades básicas del ser humano. Por ello, con en este artículo pretendo proponer nuevas prácticas educativas a través de la música, con objetivos interculturales, para que desde un conocimiento de la música propia y ajena, consigamos desarrollar la autoestima, la creatividad, diferentes valores.... De esta forma, y mediante el reconocimiento y la superación de estereotipos y prejuicios xenófobos inmersos en nuestra sociedad, proponemos algunas estrategias para trabajar la interculturalidad musical en la escuela.

Palabras clave: Interculturalidad; Multiculturalidad; Música

Abstract: Schools of the 21st century present as new challenge to turn multiculturalism on interculturalism. I have lived the experience of emigration from both sides; almost everyone has been at some point migrants. From my experience I have found that music contributes to identity, the *sense of belonging* that Abraham Maxlow placed in his basic human needs pyramid. Thus, in this paper I propose new educational practices with cultural purposes through music, from knowledge of own and others music, to succeed in developing self-esteem, creativity, different values... In this way and by recognizing and overcoming of stereotypes and xenophobic prejudices embedded in our society, we learn strategies to work musical interculturality in the school.

Keywords: Interculturality; Multiculturality; Music.

Introducción

En la actualidad, España está teniendo la primera generación de inmigrantes, por ello consideramos fundamental tener la mirada en países donde las generaciones de inmigrantes están ya asentadas. La educación musical no puede hacer caso omiso a esta realidad. es nuestro deber como docentes no solo transmitir contenidos, sino fomentar una educación holística en el sentido más profundo de la palabra. Como nos dice SIANKOPE y VILLA (2004:13) “vivir la interculturalidad requiere de un desarrollo personal, de la adquisición de valores y del conocimiento de la cultura propia y ajena”. Es por ello que en este artículo pretendemos dar unos recursos ya validados por la propia experiencia, para que los docentes realicen de manera consciente actividades que fomenten valores interculturales en las aulas. Como afirma el etnomusicólogo Íñigo Sánchez, creador del Proyecto *Acústicas de las transformaciones urbanas*, “nos interesa la relación entre sonido y sociedad (...). Las ciencias sociales tienen una amplia tradición de análisis visual, pero no sonoro. Sin embargo, el sonido es un elemento fundamental de la vida social” (BOSCO, 2008:40). El paisaje sonoro del lugar de origen es parte importante del bagaje sonoro, de la identidad sonora (ISO) del emigrante.

Planteamiento de la experiencia: proyectos sonoros

La metodología que hemos utilizado para trabajar la interculturalidad desde la música se basa en la práctica: escuchar y hacer. Como eje generador de nuestra metodología, hemos hecho hincapié en las bandas sonoras de los diferentes lugares de procedencia de los niños participantes: las ciudades, las diferentes voces de la gente hablando sus idiomas, los ruidos de las calle, el metro, los paisajes, resumiendo, el paisaje sonoro de la realidad del niño. Las actividades fueron probadas en un Colegio Concertado de la ciudad Madrid, en una batería de actividades que pasaremos a resumir a continuación, las cuales estuvieron fundamentadas en tres ejes principales: el desarrollo personal, la educación en valores, y el conocimiento de la cultura propia a través de la ajena. El orden en que se pensó que podría darse la transformación de un contexto multicultural a otro intercultural fue el desarrollo de las variables: conocimientos, valores, actitudes y conductas. En la medida en la que somos capaces de conocer nuestra cultura, podemos simpatizar con la de nuestros compañeros, pasando de manera natural a la adquisición de valores que nos llevarán de forma irrevocable a la modificación de las actitudes, y por último a una conducta más tolerante e inclusiva.

Para ello se propusieron actividades que favorecieran las relaciones interpersonales. Pero, la primera pregunta que nos hicimos fue ¿Cómo podemos diseñar actividades que favorezcan las relaciones interpersonales? Muchas de esas actividades ya las conocíamos, tan solo el enfoque didáctico que les dimos otorgaron un u otro resultado. Por ejemplo, cuando pretendimos reforzar el valor interpersonal de la autoestima en un alumno –este, se sentía discriminado por sus compañeros por no disponer de un uso adecuado de la lengua–, tratamos de realizar una actividad con fonemas propios de su lengua, donde participaran todos sus compañeros: (1º) elegimos tres palabras del idioma autóctono del niño, (2º) el estudiante nos describió su significado, y (3º) realizamos una prosodia rítmica con dichas palabras. Con todo, el alumno sintió reforzada su autoestima ya que su lengua materna había sido considerada por sus compañeros de manera práctica y vivencial, sintiéndose de este modo el niño el protagonista de la actividad propuesta por el profesor (facilitador). Con este ejemplo se pone de manifiesto la importancia de que los niños aprendan a resolver problemas prácticos y reales en su vida diaria –aprendizaje por necesidad– desde supuestos prácticos.

Una vez realizada la actividad descrita anteriormente, nos propusimos llevar a los estudiantes a un estado de calma, y les preguntamos: ¿Qué tipo de sonidos te tranquilizan? ¿Los puedes reproducir? Con este trabajo focalizamos la atención hacia la variable valores, y con ello desarrollamos la escucha. A la actividad inicial le fuimos sumando sonidos de percusión corporal producidos por los propios estudiantes, quienes poco a poco y en círculo se fueron incorporando a la realidad sonora del primer niño, fuente de inspiración de esta actividad. Con ello, relacionamos sonidos con estados anímicos. Los sonidos que nos rodean nos afectan de diferentes formas, y la emocional es una de ellas.

Una vez finalizada la actividad, le preguntamos a un niño que nos contara de forma descriptiva cuál era el paisaje sonoro de la ciudad donde había nacido. De esta forma estuvimos adquiriendo conocimientos sobre otra realidad diferente a la nuestra, pero compartida sonoramente por todos minutos antes. Con todo, los compañeros del niño voluntario escucharon cuál era la realidad sonora del lugar donde nació, y conseguimos crear una atmósfera de sonidos la cual permitió al niño contarnos una historia personal de cuando era pequeño. De este modo los compañeros actuaron de banda sonora, y el niño protagonista de la actividad introdujo la *voz en off*. Con todo esto y a través de la historia, supimos que todos compartimos realidades diferentes y al mismo tiempo parecidas, y descubrimos que habían más nexos de unión de los que en un principio imaginamos. Por lo tanto, una vez que algunos miembros del grupo habían

reproducido su realidad sonora, pasamos a la narración que sonó por encima de lo que estaba sonando, es decir, fue lo que podríamos denominar: *cuento musicado*. No debemos olvidar que entre los objetivos de la actividad estaba el fomentar la creatividad de los participantes. Por ello, en cada sesión se fueron descubriendo nuevos conocimientos que vinieron condicionados por la apertura y la receptividad de los niños, pues no todos los días vinieron igual. Por este motivo, se intentó empatizar en todo momento y realizar actividades que se adaptaran a situaciones concretas, sin ánimo de imponer otras que no resultaran provechosas y productivas para el colectivo. Durante todo el proceso, a los estudiantes se les guió desde sus propios estados emocionales hacia los de los compañeros, desarrollando las variables en las que fue dividido el constructo de interculturalidad: conocimientos, valores, actitudes y conducta. Como se mencionó al principio de este trabajo, cualquier actividad musical por más absurda que pueda parecer, si la dotamos de contenido sustancial, podremos justificar su realización. Por este motivo fue por el que a la hora de realizar la justificación, empleamos más tiempo; en ocasiones resulta un poco difícil encontrar las conexiones interdisciplinares del conocimiento.

Con la presente propuesta se intentó, en la medida de lo posible, trabajar los proyectos sonoros de forma cooperativa e inclusiva. Por ello la siguiente pregunta que nos plantamos fue ¿Cómo creamos un proyecto cooperativo con música? Muy fácil, haciendo que cada miembro del grupo tuviera un rol que le pareciera interesante. Por lo tanto cada estudiante estaría encargado de desarrollar un papel único dentro del grupo, es decir, creamos una compañía para trabajar los paisajes sonoros. La compañía era especialista en hacer mapas sonoros, en representar gráficamente los sonidos de una ciudad, así como en crear diferentes ambientes. De esta forma realizamos actividades experimentales previas a la experiencia como: 1º La audición: partimos de la premisa que solo podemos reproducir aquello que somos capaces de escuchar, ya que no podemos esperar que un niño simule una tormenta cuando él no es capaz de escucharla. 2º Realizamos el ambiente sonoro de una lluvia ¿Cómo? – Preguntaron los niños–. Respecto a la respuesta, nos cuestionamos el papel del *facilitador*, este lejos de proporcionar mandar guía a cada estudiante por un camino de autodescubrimiento, proporciona pistas pero no da soluciones. Por ejemplo, el profesor (facilitador) hace unas palmadas con solo tres dedos para dar pistas sobre cómo crear el sonido de la lluvia sobre el asfalto. Posteriormente los niños con golpes lo descubrirán, y entre todos harán el sonido de la lluvia.

Esta actividad instó a los estudiantes en valores como la confianza en el grupo, la fuerza de la unión. Todos somos importantes en la medida en que vemos la

importancia de nuestros semejantes. La unión nos hace más fuertes, nos hace más grandes a la hora de perseguir nuestros objetivos, etc. Un objetivo común que viene dado por la necesidad de todos a la hora de recrear este paisaje es la lluvia que cae de manera imaginaria sobre nuestros zapatos, de la cual estamos formando parte. Ninguna gota que cae es igual que otra pero todas forman un todo, una realidad viva y palpable que nos hace sentirnos conectados con algo más profundo, la naturaleza, el movimiento.

Posteriormente pasamos a realizar el diseño gráfico de lo allí vivido, y –otro niño nos pregunta: ¿Cómo podemos representar visualmente la lluvia? Al igual que en la pregunta anterior el docente podría dar unas guías, algo que los niños pudieran tomar como punto de referencia, pero un punto de referencia está muy lejos de ser una idea cerrada. Por lo que se optó por motivar a los niños para que buscaran soluciones a su imaginación sonora, relacionándola con la visual. La música y su significado, esa imagen que ellos de manera inconsciente tenían en su mente cuando escuchaban el sonido de la lluvia sobre el asfalto. Lo dibujamos cada uno en un papel, unos incorporaron líneas con un tipo de trazo, otros con otro, pero todo lo mismo: lluvia, formas diferentes de plantear una misma realidad. Partiendo de la hipótesis de que las diferencias nos enriquecen, y nos acercan hacia puntos en común más complejos, pero no por ello menos interesantes, el niño fue entendiendo realidades sociales nuevas y poco exploradas a través del trabajo con sus semejantes. Con todo este trabajo conseguimos mejorar la relación entre compañeros. Esta relación se vio fortalecida por unas diferencias, que comportaban un desarrollo de competencias sociales en el niño que le serán de mucha utilidad para la vida, resolución de problemas a través de la creatividad y la cooperación entre sus semejantes, valorando lo diferente como riqueza y no como pobreza, etc.

A la actividad propuesta de la lluvia se le incorporaron otras lluvias de otros estudiantes, cada uno aportó elementos nuevos como el trueno, el viento, etc. Primero separamos el trueno del relámpago, el viento pudo incrementar la tensión en función de la imaginación de cada estudiante. Pero, poco después, surgió otra cuestión: ¿Cómo podríamos dotar de contenido interdisciplinar a esta lluvia? Desde nuestro punto de vista no resulta demasiado difícil, tan solo nos fue necesario saber qué estaban trabajando nuestros alumnos en otras disciplinas para encontrar las conexiones con nuestra actividad. Por ejemplo: en conocimiento del medio los alumnos estaban estudiando los climas en los diferentes continentes. Por ello, aprovechamos que había estudiantes que procedían de diferentes continentes para que nos contaran su experiencia personal, y la compartieran con los demás compañeros, fomentando de esta

forma el aprendizaje entre iguales, un liderazgo compartido, y suscitando la curiosidad de otros compañeros a descubrir ese conocimiento de manera profunda por su propia cuenta; de forma autónoma. Se debe tener en cuenta que los libros de texto que utilizan algunos profesores, lejos de proporcionar un aprendizaje de la música integrado, se la presentan la música como un recurso superficial y poco trabajado, un ejemplo, se encuentran en los libros de inglés analizados por LEGANÉS y PÉREZ-ALDEGUER (2012).

Por ello, pensamos que se deben buscar soluciones productivas y creativas a problemas reales de la sociedad actual; en ocasiones tenemos la solución muy cerca de nosotros, lo único que tenemos que hacer es estar lo suficientemente despiertos para verla. Cuando se trató con las matemáticas, extrajimos problemas que trabajaran esta materia de una forma integrada dentro de la clase de música. Por ejemplo, incluimos la lluvia dentro de unos cajones llamados compases (introduciendo conocimientos musicales más conceptuales). Estos compases se representaron en modo de fracción e hicimos operaciones matemáticas con ellos, sumas, restas... Introducimos compases denominados de *amalgama*, es decir, combinaciones de diferentes compases. Un ejemplo más concreto fue cuando presentamos la suma de fracciones, los compases fueron representados visualmente a modo de fracción: $4/4 + 3/4 = 7/4$, siendo en ese compás final, donde trabajamos la suma de fracciones desde las matemáticas pero a través de la música. Seguidamente nos surgió la duda de ¿Cómo saber que estábamos haciendo un compás de $7/4$? Lo que hicimos fue, trasladar la pregunta a la clase, pero como la lluvia de ideas se hacía muy larga y el tiempo apremiaba un poco, decidimos decir: - “hacemos el sonido del trueno cada 7 tiempos” ¿Cómo? –Decía un niño– Saltando todos a la vez –contestamos– pero la pregunta que se nos planteó fue ¿Quién dará la línea de tiempo para saber cuando viene el número 7? –y pensamos– La daremos todos caminado por el aula al pulso de las agujas del reloj, es decir a figura de negra 60.

Con la actividad anteriormente descrita, se trabajó entre otras cosas, la independencia de manos y pies, así como psicomotricidad gruesa, mermada principalmente por el sedentarismo que los niños sufren en la actualidad. Por ello, se tuvo siempre presente que las actividades independientemente de ser más fáciles o difíciles, debían de partir de la misma idea, y debíamos modificar esta para incluir nuevos conceptos que pudiéramos trabajar de forma transversal.

Con este tipo de metodologías, basadas en el método Dum-Dum (ver PÉREZ-ALDEGUER 2012b y 2012b), los estudiantes adquieren una nueva forma de trabajo, donde desarrollan el conocimiento de uno mismo, la capacidad de creación –ya

que cada estudiante debe adquirir un compromiso con la función que desarrolla dentro del colectivo, responsabilizándose de sí mismo—, así como desarrolla la capacidad de aprender a aprender. Este tipo de trabajo entre iguales fomentó la curiosidad entre el propio grupo, dado que los participantes quisieron describir la cultura del compañero, y desarrollaron la capacidad de disponer de criterio propio, autonomía personal, y capacidad de comunicación. Por ello consideramos que para el grupo este tipo de trabajo, reforzó la autoestima y les dotó de emociones únicas e importantes para los estudiantes.

Algunas consideraciones finales

Los resultados obtenidos de la experiencia fueron muy positivos, ya que se cumplió por una parte el objetivo trazado en un comienzo, proponer nuevas prácticas educativas a través de la música, con objetivos interculturales, y por otro también se cumplieron una serie de objetivos que no nos planteamos en un principio, pero que resultaron igualmente importantes como que los alumnos entendieran de manera práctica y clara el significado de palabras como: interculturalidad, inclusión, trabajo entre iguales, trabajo cooperativo, o trabajar por proyectos.

De esta forma reflexionamos sobre la importancia de conocer trabajos de música e interculturalidad (ver por ejemplo PÉREZ-ALDEGUER, en prensa), prestando atención al tópico ¿Es la música un lenguaje universal? Nos atreveríamos a decir que sí lo es, en cuanto que es un medio de comunicación que transmite emociones e ideas y dado que se puede representar dentro de un código gráfico legible para todas las personas que conozcan el sistema de lectura musical tradicional. Ahora bien, entendiendo la música como código abierto, ya que si la entendemos como código cerrado, coincidiríamos con lo que nos dice Umberto Eco: la música no es un lenguaje universal pues, según las culturas, adquiere distintos significados, por lo tanto, está muy discutida la ambigüedad semántica de la música. Claro está que más que hablar de *lenguaje universal* habría que hablar de *fenómeno universal*, lo que permite o, al menos, facilitar la comunicación entre pueblos, géneros y generaciones. La educación musical no solo puede y debe contribuir al desarrollo personal, sino también al diálogo entre culturas. Dado que de acuerdo con SIANKOPE y VILLA (2004: 10): “La nueva cultura de la interculturalidad busca un punto de encuentro entre los distintos y lo halla en el *lenguaje universal de la música* (...), lenguaje primigenio y transcultural?”.

Por lo tanto, experiencias como las que aquí se presentan, evidencian una forma de acercarse a la interculturalidad desde la *diversidad*. Se trata de un proceso interactivo de adaptación mutua que afecta a ambas partes, autóctono y alóctono; un proceso que busca la convergencia cultural. Esto requiere por lo tanto un esfuerzo por el mutuo conocimiento y reconocimiento. Por ello la comprensión de tan amplio fenómeno pasa por el conocimiento de las razones de *los otros*: aprender de nuestros compañeros de ruta, conocer al otro para mejorar y conocerse a uno mismo; entenderse uno mismo y a los demás, son procesos recíprocos. A través de algunas de las actividades anteriormente descritas estos propósitos pueden llegar a cumplirse, porque la música es un arte social que favorece actitudes sociales. En otras palabras, a través de la música, las personas adquieren habilidades que les permite participar de forma más activa en el grupo. De este modo la música fragua conexiones entre personas, siendo un vehículo de comunicación y expresión que favorece la inclusión de forma implícita. Dado que al tratarse de un *lenguaje pre-verbal*, íntimo e irracionalmente vinculado al sentido de pertenencia, a la creación de la identidad, puede y debe contribuir al acercamiento y la comprensión entre personas y pueblos.

Bibliografía

BOSCO, R. “Cuando la ciudad suena”, en *El País*, 15-03-2008. Madrid.

DENNIS, B. *Proyectos sonoros*, Ricordi, Buenos Aires, 1975.

LEGANÉS, E. N. y PÉREZ-ALDEGUER, S. “Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en primaria”, *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 13, 2012, pp. 102-122.

PÉREZ-ALDEGUER, S. “DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical”, *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, n° 2, 2012a, pp. 217-234.

PÉREZ-ALDEGUER, S. “El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura”, *Revista Complutense de Educación*, en prensa.

PÉREZ-ALDEGUER, S. “Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo”, *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 2012b, págs. 339-356.

SIANKOPE, J. y VILLA, O. *Música e interculturalidad*. MEC, Madrid, 2004.



AR-Learning: libro interactivo basado en realidad aumentada con aplicación a la enseñanza

AR-Learning: interactive book based on augmented reality application in teaching

Roberto Gallego Delgado

Universidad de Extremadura

Nerea Saura Parra

Universidad de Extremadura

Pedro Miguel Núñez Trujillo

Universidad de Extremadura

pnuntru@unex.es

Recibido el 28 de marzo 2012
Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: El uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la sociedad actual ha avanzado de forma progresiva y con resultados satisfactorios en la última década. Una de las áreas donde estas tecnologías están revolucionando el concepto clásico se sitúa en el área educativa. Hace años era impensable tener en un aula un ordenador cada dos alumnos, exponer la lección sobre una pantalla de proyección o el uso de una pizarra digital en lugar de una pizarra tradicional. Estudios recientes demuestran que el uso de las TICs como apoyo a la docencia presenta una serie de ventajas de cara a los resultados del alumnado: mayor motivación, interés, creatividad, etc. Una de las tecnologías que pueden suponer una innovación en las aulas es la Realidad Aumentada. Esta técnica permite integrar modelos virtuales 3D (avatares) a la realidad física mediante un dispositivo de adquisición de vídeo y un ordenador.

El presente proyecto, denominado AR-Learning, hace uso de la Realidad Aumentada para el apoyo a las clases de Música (Educación primaria). Nuestra aplicación tiene como objetivo el apoyo al aprendizaje de los principios básicos de la música al alumnado, visualizando en tres dimensiones instrumentos, así como escuchando su sonido característico cuando interactúen con ellos. También se enseñan las notas básicas del pentagrama musical y las cualidades del sonido como son altura, timbre o intensidad. La aplicación ha sido probada con alumnos del Colegio Gabriel y Galán

(Cáceres) y sus resultados son presentados en este trabajo. AR-Learning es fácilmente extensible a niveles educativos superiores y a materias diferentes como Conocimiento del Medio, Matemáticas, etc.

Palabras clave: Realidad Aumentada, Educación musical, Interactividad.

Abstract: In the last decade, the use of new Communication and Information Technologies (TICs) in the society has become fundamental to the operation of modern societies. One important area of interest that has wide application is teaching. Some years ago, a classroom with a computer for each two pupils or with digital blackboards was unthinkable. Currently, several social and psychological studies demonstrate that the use of TICs in teaching improves the results of the students: creativity, interest, motivation, etc. In this context, one of these new technologies that are very popular and interesting is Augmented Reality. Augmented Reality allows representing 3D virtual models (avatars) over the real image acquired by a standard camera.

The work proposed in this paper, called ARLearning, uses Augmented Reality in order to improve the teaching quality in Music classrooms (primary school). Children will learn basic concepts, such as instruments, musical notes, sound features, etc... Thus, using three-dimensional models and Augmented Reality they can directly interact with different instruments or musical notes and after, they can listen them. The application proposed in this work has been tested in Gabriel y Galán School (Cáceres). A summary of the main results is shown in this paper.

Keywords: Augmented Reality, Music teaching, Interactivity.

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) está experimentando un crecimiento exponencial en las últimas décadas. La aplicación de las TICs en áreas como la medicina, el diseño, el ocio o la industria han aportado numerosas ventajas, ampliando sus posibilidades y consiguiendo logros continuos. En este sentido, la inclusión de las TICs en el aprendizaje está revolucionando la enseñanza y afectando de manera directa tanto a los implicados en el proceso como el escenario. Ahora el alumno tiene un rango más amplio de posibilidades y se ve envuelto en un nuevo entorno de aprendizaje donde preocupa más el proceso que el resultado, preparado para tomar decisiones y en definitiva, preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, que se centraba en la adquisición y memorización de información y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos.

De esta forma las nuevas tecnologías aportan un nuevo reto a la enseñanza que consiste en evolucionar de un modelo unidireccional de formación, donde los conocimientos recaen en el profesor o en el libro de texto, a modelos más abiertos donde la información se guarda en grandes bases de datos, disponibles para todos los alumnos. Frente a los modelos tradicionales de comunicación que se dan en nuestra cultura escolar, algunas de las tecnologías generan una nueva alternativa donde el aula se convierte en un entorno en el que el alumno puede interactuar con otros compañeros y profesores de una manera mucho más amena y productiva.

La temática principal del trabajo presentado es la aplicación y uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, y en particular, en la educación musical, contribuyendo con ello a una mejora en la enseñanza, mayor interactividad con los alumnos y el profesor, así como creando escenarios alternativos a la enseñanza clásica.

La Realidad Aumentada¹ es una tecnología reciente que está centrando el interés de expertos de diferentes áreas. En los últimos meses el uso de la Realidad Aumentada es todo un hecho, como así lo demuestran el número de aplicaciones que han surgido, y el aumento del número de empresas de base tecnológica dedicadas al desarrollo de las mismas. La Realidad Aumentada consiste en un conjunto de dispositivos que añaden información virtual (o avatares) a la información física ya existente, es decir, aumentan la información real con información virtual generada por ordenador. Esta definición es parecida a la conocida Realidad Virtual (LIPPENHOLTZ, 2008), desarrollada desde la década de los noventa, a diferencia de que en esta última se sustituye por completo a la realidad física. Con la Realidad Aumentada lo que buscamos es una síntesis de los elementos reales y virtuales, una integración de imágenes cuyo objetivo es que la información adicional que nos muestra nos sirva de ayuda y consiga llevar al usuario a otro nivel de interactividad con la computadora sin sentirse ajeno a ella, como en el

¹ <http://www.realidadaugmentada.info/>

caso de la realidad virtual. Con la ayuda de la tecnología la información sobre el mundo real alrededor del usuario se convierte en interactiva y digital.

Siguiendo esta línea, nuestro objetivo es integrar la Realidad Aumentada dentro de estas nuevas tecnologías para la enseñanza y crear una aplicación educativa para la educación musical, un campo que la Realidad Aumentada aún no ha abarcado y que nos da total libertad de ideas y aplicaciones. Intentaremos enseñar algo tan palpable como puede ser la música de una forma realmente interactiva, donde el alumno pueda contactar directamente con lo que se le enseña.

Para ello, utilizaremos las librerías OSGART² y SDL³, que nos permitirán dibujar figuras virtuales y ponerles sonido respectivamente. Se creará una aplicación donde se pueda interactuar tanto visual como auditivamente, consiguiendo que se relacionen determinados sonidos con determinados instrumentos, que se distingan instrumentos entre sí o que se aprecien las distintas notas musicales.

Realidad Aumentada

La Realidad Aumentada es el término que se usa para definir una visión directa o indirecta de un entorno físico del mundo real, cuyos elementos se combinan con elementos virtuales para la creación de una realidad mixta a tiempo real. Consiste en un conjunto de dispositivos que añaden información virtual a la información física ya existente. Con la ayuda de la tecnología (por ejemplo, añadiendo la visión por computador y reconocimiento de objetos) la información sobre el mundo real alrededor del usuario se convierte en interactiva y digital.

La principal diferencia entre la Realidad Virtual y la Realidad Aumentada reside en que mientras la primera crea un mundo virtual independiente de la realidad física, la Realidad Aumentada incluye los elementos virtuales dentro de dicha realidad física, consiguiendo una interacción directa con el usuario.

En los sistemas de Realidad Virtual el usuario está completamente inmerso en el mundo artificial, lo cual le impide interactuar con objetos del mundo real. En contraposición, los sistemas de Realidad Aumentada no pretenden aislar al usuario del mundo real, sino complementar este mediante objetos virtuales e imágenes generadas por ordenador. Los usuarios pueden interactuar con una mezcla de un mundo real y virtual de forma natural.

En definitiva, la Realidad Aumentada lleva la información dentro del mundo real del usuario en vez de llevar al usuario dentro del mundo virtual del ordenador (TAPIA, 2008).

² http://www.osgart.org/wiki/Main_Page

³ http://softwarelibre.uca.es/wikijuegos/Temario/SDL_mixer



Figura 1. Representación simplificada del espacio realidad–virtualidad. Milgram & Kishino. 1994.

Un sistema de Realidad Aumentada tiene las siguientes características (TAPIA, 2008):

- Combinación de elementos virtuales y reales. La información digital se combina con la realidad.
- Procesamiento en tiempo real. Tanto los objetos que deben ser rastreados como la información sobre estos deben proporcionarse a tiempo real.
- Registro 3D. Los objetos reales y virtuales son registrados y alineados geoméricamente entre ellos y dentro del espacio para darles coherencia espacial.

Por objeto virtual nos referimos a cualquier imagen que se genere en el dispositivo de visualización y se presente como parte de la realidad aumentada, esto incluye texto, figuras, imágenes bidimensionales y modelos tridimensionales. Para crear aplicaciones de realidad aumentada necesitamos distinguir que hardware y software necesitamos:

- Hardware: Utilizamos un dispositivo captador de video como una cámara y un ordenador que procese los datos.
- Software: Necesitamos un programa capacitado para realizar la fusión coherente del mundo real con elementos virtuales en 3D.

El funcionamiento de esta tecnología es muy sencillo: en tiempo real, la cámara realiza un visionado de nuestra realidad buscando patrones de realidad aumentada definidos por el usuario. Cuando la cámara encuentra este patrón, la computadora procesa la perspectiva en la que el sujeto ve las cosas, y calcula e inserta elementos virtuales predeterminados en ella, haciéndolos parte de su realidad (NEGRETE, 2006).

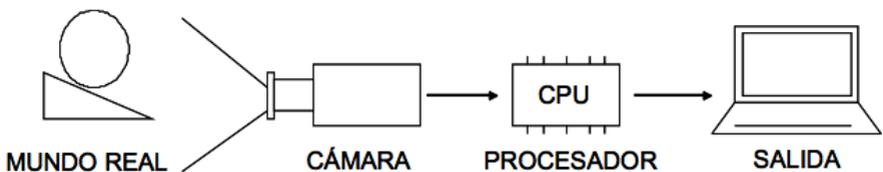


Figura 2. Representación del funcionamiento básico de la realidad aumentada

La Realidad Aumentada es una tecnología en incesante evolución, cada vez es más conocida y aplicada a los distintos campos y ramas de la ciencia, la tecnología, la educación o el entretenimiento. Las utilidades y aplicaciones que hacen uso de la Realidad Aumentada en los últimos años son variadas, por lo que nos limitaremos a exponer las aplicaciones más importantes en diferentes áreas, como son la medicina, el diseño y producción, el entretenimiento o la educación, ámbito este último de especial interés en nuestro proyecto.

A) Aplicaciones en el campo de la medicina:

La aplicación de Realidad Aumentada en este campo se centra en la cirugía mínimamente invasiva. Es una aplicación que superpone en tiempo real la reconstrucción 3D de las estructuras internas del paciente sobre la imagen de vídeo del mismo (NEGRETE, 2006). Esto supone una ayuda para el cirujano, puesto que ve en todo momento como es la estructura interna del paciente, pudiendo planificar mejor la operación. Además supone una reducción de los costes de la operación y en el tiempo invertido en ella.



Figura 3. Visualización de estructuras 3D en la cabeza del paciente

B) Aplicaciones en el diseño y producción:

Otra de las industrias en aplicar la realidad aumentada en su campo es la automotriz, ayudando a sus diseñadores e ingenieros a visualizar nuevos prototipos, al poder modificar a su antojo el prototipo sin necesidad de las tradicionales estructuras de arcilla u otros materiales (DE URRAZA, 2006). También podemos simular las propiedades y respuestas físicas del auto de forma precisa y rápida. Compañías como Audi, BMW o Nissan han estado utilizando estos sistemas y han llegado a ahorrarse en algunos proyectos hasta 10 millones de euros. También se puede utilizar la realidad

aumentada de forma similar a como se utiliza en la cirugía, utilizando esta para ayudar al mecánico a visualizar correctamente la parte dañada de un automóvil o en tareas de mantenimiento del mismo.



Figura 4. Modelo 3D de un diseño de automóvil.

C) Aplicaciones dedicadas al entretenimiento:

La Realidad Aumentada aplicada al mundo del entretenimiento nos lleva principalmente a un campo de acción: los videojuegos. Gracias a la realidad aumentada el usuario salta la barrera virtual que le separa del videojuego y se sumerge en el mismo, siendo parte directa del desarrollo de su aventura.



Figura 5. Aplicación de wii sports golf.

Ejemplos de esto es la consola WII, que a través del registro del movimiento tridimensional de un control (wiimote) hace que el usuario interactúe con los elementos de la pantalla (NEGRETE, 2006). El jugador no será un “espectador” sentado en el sillón sino que participará en el mundo que se le presenta.

D) Aplicaciones en el ámbito educativo:

En este campo es donde la realidad aumentada nos interesa y donde se puede conseguir aplicaciones muy directas para mejorar el estudio del alumno. Los alumnos aprender directamente interactuando con los elementos virtuales. Las aplicaciones más comunes de la realidad aumentada en la educación son los libros basados en Realidad Aumentada. Estos libros tienen la posibilidad de ver en 3D los elementos sobre los que se está estudiando e interactuar y modificarlos, viendo su evolución, cambiándolos, etc. y en general aprendiendo de ellos. Varios ejemplos son la visualización de un volcán en erupción, los planetas o los dinosaurios. Las posibilidades en ese sentido son infinitas y nosotros aprovecharemos esto para crear otra aplicación educativa para el aprendizaje musical.



Figura 6. Libro educativo interactivo basado en Realidad Aumentada.

Con estos libros conseguimos “aumentar” la realidad consiguiendo que el alumno se implique más en el aprendizaje del contenido debido a la interactividad que tiene con el mismo.

La aplicación

Nuestra actividad es una aplicación de Realidad Aumentada en la cual, basándonos en un libro de texto normal, incluimos elementos virtuales representando notas e instrumentos musicales para aumentar la fijación de conocimientos y añadimos sonidos para crear una interacción sonora que completa la aplicación educativa. Para ello necesitamos un software que nos detecte las marcas de los distintos instrumentos y notas, dibuje los elementos virtuales y que reproduzca el sonido de los mismos.

Como mencionamos anteriormente, para realizar estas tareas utilizamos las librerías OSGART y SDL, siendo la primera de ellas la que utilizamos para implementar la detección de patrones y dibujo de modelos 3D y SDL a la que acudimos para implementar la inclusión de sonido en la misma.

La librería OSGART se compone de la librería ARToolKit⁴ y la librería OSG (OpenSceneGraph)⁵. La librería ARToolKit utiliza marcas bastantes características para la realización de aplicaciones de Realidad Aumentada, y es la encargada del seguimiento y detección de las marcas o patrones para el posterior modelado 3D.



Figura 7. Marca de la librería ARToolKit.

Su funcionamiento es muy sencillo: detectamos la marca, posteriormente calculamos su posición y orientación, identificamos la marca que ha detectado y por último modelar el objeto 3D.



Figura 8. Funcionamiento de ARToolKit.

⁴ <http://www.hitl.washington.edu/artoolkit/>

⁵ <http://www.openscenegraph.org/projects/osg>

Para pintar el modelo virtual en la pantalla utilizamos la librería OSG y como ya hemos mencionado usaremos la librería SDL con su extensión SDL_Mixer para introducir audio en la aplicación, lo que hará que aparezca una interacción mucho mayor con el alumno.

La herramienta resultante es un libro de texto interactivo en el cual en las páginas de la izquierda aparece la información del instrumento y su uso y a la derecha aparecen las marcas para el dibujado del modelo 3D en el ordenador. La mecánica del libro siempre será la misma independientemente de la actividad que estemos realizando, esto es, primero se enfoca con la cámara la marca del instrumento en cuestión, y este aparecerá en pantalla. Posteriormente se mostrará una marca que simboliza el símbolo de “Play” y se reproducirá el sonido representativo del instrumento. Por último, si se quiere volver a reproducir un sonido debemos mostrar la marca de “Rewind” para volver a cargar un sonido.



Figura 9. Ejemplos de las marcas de guitarra, “Play” y “Rewind”.

Se intentará enseñar en primer lugar distintos instrumentos musicales y sus sonidos, posteriormente las distintas notas musicales y su duración, y por último las cualidades del sonido como son la altura o el timbre.

Podemos ver varios de los marcadores que utilizamos en el libro y el modelo virtual resultant, así como el modelo virtual de las marcas de “Play” y “Rewind”, fundamentales en la aplicación:

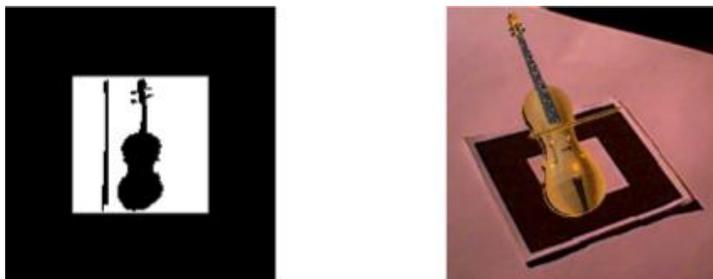


Figura 10. Marca y modelo virtual del violín.



Figura 11. Marca y modelo virtual de la guitarra eléctrica.



Figura 12. Marca y modelo virtual del piano.

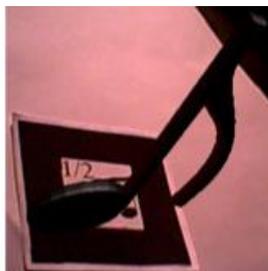


Figura 13. Marca y modelo virtual de la corchea.

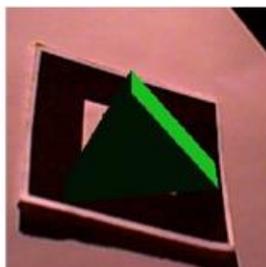
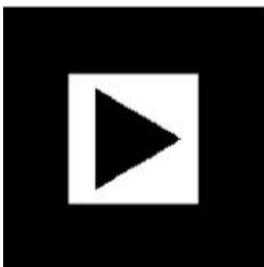


Figura 14. Marca y modelo virtual de "Play".

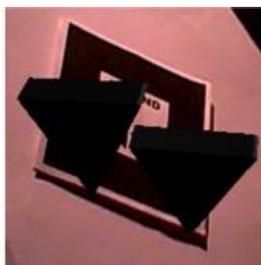


Figura 15. Marca y modelo virtual de “Rewind”.

Pruebas e interacción con usuarios

La herramienta AR-Learning se ha puesto en práctica con alumnos de diversos cursos de Educación Primaria del colegio público Gabriel y Galán (Cáceres) durante las Actividades Formativas Complementarias. La prueba se llevó a cabo en el aula de audiovisuales, equipada con un ordenador portátil, equipo proyector y equipo de sonido. El grupo estaba formado por un total de 30 alumnos con la siguiente distribución:

- 3 Alumnos de Educación Infantil, Segundo Ciclo.
- 11 Alumnos del Primer Ciclo de Primaria: 8 del 1º y 8 de 2º curso.
- 10 Alumnos de Segundo Ciclo de Primaria: 4 de 3º y 6 de 4º curso.
- 6 Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria: 3 de 5º curso y 3 de 6º curso.

En primer lugar se realizó una explicación sencilla del libro, describiendo las distintas partes que lo componen. Para ello, se intentó interactuar con los alumnos formulándoles preguntas acerca de sus conocimientos musicales, mostrándoles los distintos instrumentos y notas mediante la Realidad Aumentada. Con el fin de motivarlos, se les invitó a adivinar de qué instrumento se trataba en cada caso, identificando el sonido correspondiente así como la duración de las distintas figuras musicales.

Posteriormente, se dejó a los niños ser los verdaderos protagonistas haciendo uso del libro, viendo en primera persona los elementos virtuales que aparecían a su elección y escuchando su sonido al mostrar la marca de “Play”.

Tras la experiencia descrita, intentamos comprobar la eficacia de la herramienta mediante la realización de un cuestionario por parte de los alumnos. De este modo, evaluamos su eficacia a partir de una serie de parámetros: la motivación, el interés o el desarrollo de la iniciativa del alumno; la comunicación e interacción entre profesor y alumno; o el desarrollo de las habilidades tecnológicas. Para ello, pedimos a los participantes que respondan a cuestiones relativas al aspecto visual y sonoro de los

instrumentos, o el grado de dificultad que supone el uso del libro. Por otra parte, incluimos un bloque de preguntas que nos permiten detectar las ventajas e inconvenientes que encuentran los alumnos en el desarrollo de actividad, lo que nos permite detectar aquellos aspectos que resultan más idóneos y aquellos otros que pueden mejorarse.

Analizando las respuestas de los alumnos, comprobamos que, a pesar de la diferencia de edad entre ellos, hay prácticamente unanimidad en torno a la aceptación de la Realidad Aumentada como nueva aplicación tecnológica en el aula. Si es cierto que su contacto con esta nueva técnica aplicada a la enseñanza se reduce a esta experiencia, también lo es que son capaces de imaginar su puesta en práctica en otras materias así como en ámbitos relacionados con la educación como el de los libros infantiles o los juegos didácticos.

Esta experiencia didáctica resultó muy enriquecedora tanto para el alumnado como para nosotros ya que pudimos observar como estas nuevas tecnologías ayudan a motivar e interactuar en el aula, pronosticando una futura aplicación cada vez más eficaz y funcional.



Figura 15. Imágenes de la presentación de la aplicación AR-Learning en el colegio público Gabriel y Galán de Cáceres.

Conclusiones

El presente trabajo desarrolla una aplicación educativa (AR-Learning) que hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para alumnos de educación primaria. En particular presentamos un libro basado en la Realidad Aumentada con fines educativos, que hace uso de esta tecnología para crear una nueva herramienta para la enseñanza de la asignatura 'música' de educación primaria. Se ha creado una aplicación donde el alumno puede interactuar con los instrumentos musicales, así como aprender los principios básicos de esta asignatura (notas musicales, timbre, tono, etc). Se ha conseguido una aplicación sencilla y fácil de utilizar y que supone el punto de partida para aplicaciones posteriores más complejas y completas. Otro objetivo alcanzado ha sido la implementación de la aplicación de forma modular, lo que permite una fácil manipulación de nuestra aplicación para crear más instrumentos, incluir más sonidos o en definitiva, mejorar la aplicación (no solo para la enseñanza musical, sino en cualquier campo de la educación). Por otra parte, la aplicación desarrollada ha sido probada con un grupo de alumnos de diferentes edades de educación primaria del Colegio Gabriel y Galán de Cáceres, durante el horario de las Actividades Formativas Complementarias. Los resultados obtenidos son presentados en este trabajo. Cabe destacar que la experiencia fue satisfactoria, y que los resultados en cuanto a motivación, interés, interacción, desarrollo de la iniciativa y comunicación entre profesor-alumno se han visto mejorados con el uso de la aplicación AR-Learning.

Bibliografía

DE URRAZA, J. *La Realidad Aumentada*, Ed. Universidad católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 2006.

GARRIDO, R. y GARCÍA ALONSO, A. *Técnicas de interacción para sistemas de realidad aumentada*, Unidad de Construcción y Desarrollo del Territorio, LABEIN – Tecnalia, Parque Tecnológico de Bizkaia, 2010.

LIPPENHOLTZ, B. “La realidad aumentada. Educación e inmersión. Una buena dupla para reflexionar sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías”. <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/inclusion-digital/la-realidad-aumentada-educacio.php>. 2008.

NEGRETE MONTERO, *Cristóbal Roberto*. *Investigación Aplicada de las técnicas de Augmented Reality para la Presentación y Simulación en Tiempo Real de Proyectos de Diseño*, Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2006.

PEULA, J. M.; ZUMAQUERO, J. A.; URDIALES, C.; BARBANCHO, A. M. y SANDOVAL, F. *Realidad Aumentada aplicada a herramientas didácticas musicales*, Ed. Universidad de Málaga, Málaga, 2006.

TAPIA LÓPEZ, Joan. *Juego de Realidad Aumentada de tanques*. 2008.



Second Life en el aprendizaje de idiomas y la interacción social

Second Life on language learning and social interaction

Santiago Domínguez Noriega

Universidad de Extremadura

santiagodn@unex.es

Recibido el 28 de marzo 2012

Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: Los mundos virtuales han sufrido una evolución en los últimos años a través de la cual el ocio ahora es solo una de sus muchas aplicaciones. Diferentes experiencias en campos como el comercio electrónico, el marketing, el diseño, y más recientemente, la educación, están encontrando funcionalidades prácticas interesantes en estos espacios de interacción, debido a las facilidades de creación de escenarios y situaciones personalizadas existentes, a las posibilidades de comunicación con el resto de usuarios mediante chat escrito u oral, y a la posibilidad de un acceso anónimo que ayuda a usuarios con dificultades en la interacción social o con problemas de exclusión. Nuestras investigaciones actuales exploran la manera en la que la docencia puede llevarse a cabo en Second Life, el mundo virtual con más uso e iniciativas actualmente. Creemos que estas nuevas tecnologías habilitan un espacio adecuado, efectivo y accesible para un público que busca experiencias de aprendizaje práctico, encontrando así una simulación de la realidad con un alto nivel de usabilidad. Especialmente hemos trabajado en iniciativas relacionadas con la formación en idiomas y la comunicación, mediante las cuales ofrecemos juegos de aprendizaje colaborativo para los usuarios en una zona, actividades de *roleplay* para situaciones concretas e incluso interacción con un personaje virtual que hace las funciones de guía o informador.

Estas actividades no solo trabajan el aprendizaje de una lengua, sino que de forma simultánea implican la práctica de diferentes habilidades sociales de comunicación, principalmente en el transcurso de las actividades de *roleplay* en las que se analiza de forma concreta el proceso de la conversación, registrando datos concretos del proceso de consecución de turnos en el diálogo, las pausas en el mismo o la expresión de emociones de forma explícita mediante los gestos disponibles en el avatar.

Palabras clave: Mundos virtuales; Interacción social; Aprendizaje de idiomas; Aprendizaje colaborativo.

Abstract: Virtual worlds have undergone a certain evolution in the last years through which entertainment is now just one of its many applications. Several experiences in fields such as e-commerce, marketing, design, and more recently, education, are finding interesting practical functions in these spaces of interaction, due to the ease of developing custom scenarios and personalized environments, to the written or oral communication implied, and the anonymity that helps users with difficulties in social interaction or with general social exclusion problems. Our current research explores the ways in which teaching can take place in Second Life, probable the the virtual world with more ongoing initiatives. We believe these new technologies enable and adequate, effective and accessible space to an audience looking for hands-on learning experiences, providing a simulation with a high level of usability. We have worked on initiatives related to language training and communication, through which we offer collaborative learning games available for users in a certain area, roleplay activities for specific working situations and even direct interaction with a virtual character which acts as a guide.

These activities not only enhance language learning, but they simultaneously involve the practice of several social skills, mainly during roleplay activities in which we analyze the conversation process, recording logs of the dialogue shifts, the breaks in the conversation, and even the emotions through the explicitly available gestures of the avatar.

Keywords: Virtual worlds; Social interaction; Language learning; Collaborative learning.

Introducción

Los mundos virtuales son una mezcla de realidad virtual y entorno de chat, normalmente conocidos como MUVES (MultiUser Virtual Environments). Estos nacieron (y se desarrollaron inicialmente) como entornos de juego incidiendo incrementalmente en aspectos de la comunicación social, pero en la mayoría de los casos, ligados al ocio y el entretenimiento. Desde el punto de vista técnico, son la combinación de un entorno gráfico 3D y de sistemas de interacción social desarrollados para servir a múltiples usuarios.

Este tipo de entornos está empezando a ser utilizado en otras áreas fuera del campo del entretenimiento, por ejemplo en la educación. La sensación de inmersión que ofrece la plataforma crea y desarrolla la motivación del estudiante hacia el aprendizaje de nuevos contenidos. Además, ofrece la posibilidad de crear diferentes tipos de actividades tales como *roleplays*, juegos educativos, herramientas de colaboración utilizando a los avatares como personajes, o tareas de realidad aumentada.

La participación en juegos en los que se supera un nivel mediante la realización de una serie de tareas, el aprendizaje sobre el entorno propio del aprendizaje y el uso de las herramientas que se descubren durante el camino, son algunas de las técnicas que pueden ser incluidas y utilizadas en una herramienta de aprendizaje. En este sentido, los juegos pueden guiar a los estudiantes a lo largo de una aventura en la que pueden explorar, probar, tener éxito o no, etc. como parte del desafío del aprendizaje.

Es importante que el entorno virtual esté diseñado para mejorar la accesibilidad a los contenidos. Este debería ayudar (y servir) el estudiante y no al revés. Las posibilidades son infinitas, siendo realizable incluso la creación de una aventura en 3D acorde al proyecto educativo en cuestión con el esfuerzo necesario, de tal manera que este pueda adaptarse a la experiencia y conocimientos previos manifestado por el estudiante. El público objetivo para estas plataformas suele componerse principalmente de jóvenes acostumbrados al uso de las nuevas tecnologías, por lo que el usuario estándar se encuentra inmerso en un ambiente familiar para él donde se mueve fácilmente a través de un personaje virtual o avatar.

Second Life es, probablemente, el mundo virtual más utilizados hoy en día (KUMAR *et al*, 2008). Lleva funcionando desde 2003 con un número considerable de usuarios y actualmente está establecido en otros sectores fuera de entretenimiento, tales como el marketing, la publicidad, los negocios y la educación.

Las posibilidades de creación y diseño de un espacio en Second Life permite la construcción de cualquier escenario. A partir de elementos atómicos (conocidos como *prims*), pueden crearse otros objetos más complejos configurables incluso en cuanto a texturas, efectos y propiedades físicas. Además, Second Life cuenta con una comunidad

activa de usuarios que ofrece una gran cantidad de material susceptible de ser modificado, ampliado y redistribuido para llegar a todo aquel que lo necesite.

Este hecho, junto con la facilidad en la programación para la generación de interactividad con el entorno (movimiento de objetos, comunicación y mensajes, enlaces a servicios externos, etc) y las herramientas de comunicación escrita y oral disponibles en Second Life, hacen posible la adaptación de un gran rango de actividades educativas a un mundo virtual.

Durante nuestra investigación hemos desarrollado diferentes aplicaciones que tienen por objeto el estudio de estas posibilidades, tales como escenificaciones de roles por parte de los usuarios en escenarios personalizados con el fin de desarrollar habilidades comunicativas específicas, la utilización de prácticas educativas derivadas del aprendizaje basado en juegos, la integración de la plataforma Moodle en un espacio virtual, etc. (DOMÍNGUEZ-NORIEGA *et al*, 2010).

En los siguientes capítulos se describen diversas prácticas incluidas en diferentes cursos enfocados en el aprendizaje de idiomas, utilizando para ello un aprendizaje en tándem.

El aprendizaje de idiomas en *SecondLife*

Como comentamos anteriormente, existen varias maneras sencillas de interactuar con otros usuarios en SL. Además de la interacción oral y escrita a través del chat, es posible enviar mensajes privados a los amigos, e incluso invitaciones de teletransporte, haciendo más fácil para los usuarios encontrarse en un sitio concreto. Dentro de la plataforma puede visualizarse el contenido en una gran variedad de formas, desde presentaciones de PowerPoint a animaciones en Flash, pantallas con contenido de vídeo, e incluso pistas de música o grabaciones de voz. Por lo tanto, el uso de Second Life en la educación desarrollará y promoverá las prácticas del aprendizaje de lenguas y culturas, y además de incrementar la motivación, permitirá a los estudiantes interactuar con hablantes nativos del idioma destino, pudiendo desarrollar una dinámica de aprendizaje en tándem (el aprendizaje de una lengua extranjera a través del contacto con hablantes nativos y ofreciendo la enseñanza de la propia lengua del estudiante a cambio). Así, los estudiantes adoptan roles docentes, activando y desarrollando los conocimientos de manera colaborativa.

Teniendo en cuenta estos procesos de aprendizaje, los docentes deben enfrentar el reto de preparar y tratar las actividades en este nuevo escenario. Deutschmann y Panichi analizan las prácticas docentes en el entorno virtual, considerando las tres preocupaciones principales: las relacionadas con la preparación de las experiencias, aquellas relacionadas con el diseño de las tareas y por último las que tratan con el papel del maestro en el fomento de la autonomía del alumno (DEUTSCHMANN *et al*, 2009). La primera preocupación se refiere a la necesidad que contra en los profesores en su

preparación cuidadosa en esta nueva tecnología de aprendizaje. Dentro de esta preparación deben tener en cuenta las siguientes variables:

- Familiarizarse con el medio: Los maestros necesitan conocer el espacio virtual en el que van a operar, y la configuración específica en la que quieren desarrollar actividades con los alumnos.
- Preparación de un contenido adecuado para *SecondLife*: Una vez que los profesores se familiaricen con el medio, pueden planificar el contenido del curso y elegir las tareas que mejor se adapten a cada situación.
- Dar instrucciones claras y concisas son un requisito básico para cualquier curso que vaya a desarrollarse en línea. Hay que remarcar los objetivos de la asignatura, proporcionar un calendario, y ofrecer instrucciones específicas sobre cuestiones técnicas y objetivos de las tareas.
- Técnicas de orientación y de socialización: Los docentes deben motivar a los estudiantes y asegurarse de que la interacción social y el contacto se producen en un nivel óptimo.
- Tener en cuenta las actitudes y expectativas con el mundo virtual: Los profesores deben investigar cómo los estudiantes se involucran en las actividades de *SecondLife*, así como explicar detenidamente el interés que les mueve a utilizar esta herramienta.

La segunda preocupación se refiere al tipo de tarea que mejor se adapte a este nuevo entorno de aprendizaje. Teniendo en cuenta las actividades que suelen desarrollarse en clase, se particularizan las siguientes: trabajo en pareja o grupos, tareas centradas en una de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (escuchar, leer, escribir, hablar y sus combinaciones), tareas centradas en el estudiante, lecturas formales, lectura y análisis de textos escritos, presentaciones PowerPoint, proyecciones de vídeo, escucha de grabaciones, debate formal y las conversaciones informales.

Por último, la tercera preocupación se centra en el rol y el comportamiento del profesor considerando las variables:

- Gestión de la participación: los profesores deben asegurarse de que los estudiantes se involucran en las actividades de aprendizaje y participan en todas las tareas propuestas, mediante la interacción con sus compañeros y el desarrollo del conocimiento colaborativo y constructivista. Así, los profesores deben actuar como facilitadores y no solo transmitir contenidos y directrices.
- Manejo de problemas técnicos: En las plataformas de aprendizaje en

línea a veces las herramientas pueden presentar problemas y los profesores deben estar preparados para hacer frente a este contratiempo en la planificación de sus actividades.

- **Feedback:** Los profesores deben evitar realizar procesos de obtención de feedback cuando una actividad comunicativa se esté llevando a cabo, ya que puede correr el riesgo de perder la motivación de sus estudiantes. Sin embargo, es un proceso importante que debe realizarse en los momentos adecuados del proceso para mejorar futuras experiencias.
- **Fomentar la autonomía a medida que avanza el curso:** Los profesores deben dejar a los estudiantes a ser autónomos en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Una forma de lograr esto es minimizar la interferencia cuando las actividades se están llevando a cabo.

Al prepararse cuidadosamente los profesores pueden motivar a los estudiantes a desarrollar interesantes actividades de aprendizaje en Second Life (MOLKA-DANIELSEN & DEUTSCHMANN, 2009). Uno de los factores principales en la planificación de una actividad es el grupo de estudiantes con el que se está tratando. Los usuarios competentes en las habilidades del lenguaje pueden ofrecer una mayor flexibilidad al profesor para elegir las tareas y actividades teóricas y prácticas que se pueden desarrollar. Sin embargo, si el conjunto de usuarios tiene un nivel de idiomas más básico, las limitaciones son enormes. Así, las tareas que nos proponemos desarrollar en Second Life son principalmente actividades prácticas basadas en roleplays, donde los estudiantes pueden aplicar y afianzar los conocimientos previamente adquiridos durante el curso. Nuestro objetivo es desarrollar una actividad en cada unidad, que funcionará como una evaluación práctica de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, hay que destacar una gran desventaja de SL, los requisitos técnicos y de hardware. Second Life necesita un ordenador potente para funcionar correctamente refiriéndonos a un dispositivo con una capacidad de memoria alta, con gráficos actualizados, y una conexión a Internet con buen ancho de banda. Los estudiantes que carecen de estos requisitos técnicos no podrán disfrutar de la aventura de aprendizaje expuesta en este artículo.

Creando herramientas y escenarios de aprendizaje

Como hemos mencionado en secciones anteriores, existen diferentes posibilidades y ventajas en el uso de Second Life para el aprendizaje de idiomas, pero para utilizar un escenario completo de aprendizaje es necesario crear y desarrollar materiales y herramientas personalizadas. En nuestro caso, hemos creado un escenario para los juegos de rol (un hotel y una zona de bar), un bot (repcionista) para proporcionar información acerca de nuestro sitio y una actividad específica para llevar a cabo cuestionarios colaborativos. En los siguientes puntos se describe en detalle el

diseño y las propiedades de cada uno de nuestros desarrollos.

Creando el entorno

En los últimos años, la enseñanza de idiomas se está tornando más demandada que nunca, y los educadores han desarrollado una gran cantidad de cursos online al respecto. En nuestro caso, estamos diseñando cursos en tándem de inglés y español orientados a sectores profesionales específicos, centrándonos principalmente en estudiantes y profesionales del turismo y la hostelería, para que puedan mejorar sus conocimientos lingüísticos en el país en el que viven y/o trabajan.

El aprendizaje en tándem mejora no solo la competencia lingüística de los participantes, sino también ayuda a reforzar su cultura, para fomentar una actitud respetuosa y tolerante con las costumbres extranjeras y tomar conciencia de su idiosincrasia, así como fomentar las competencias transversales (LEWIS, 2003).

Sin embargo, una de las deficiencias de nuestros cursos tándem fue la imposibilidad de realizar prácticas reales, ya que los estudiantes solo tienen acceso a los cursos a través de internet (utilizando una plataforma Moodle) y desde diferentes lugares. Nuestros intentos de realizar actividades de roles utilizando herramientas orales han funcionado bien, pero sin duda, toda la experiencia adquieren un sentido mayor de realidad con la inclusión de un mundo virtual (ANTONACCI & MODARESS, 2005).

Para ello, obtuvimos una parcela de terreno virtual en la isla de Second Life "Avalon Learning" (donde se llevan a cabo diferentes proyectos de aprendizaje), y nos propusimos crear dos espacios separados para los futuros profesionales de la hostelería y el turismo, teniendo en cuenta que no solo queremos crear un espacio diseñado de forma realista, sino también ofrecer una interacción básica a los visitantes para facilitar la ejecución de las actividades.

Las premisas que adoptamos para la creación de la zona hotelera fueron que debería ser capaz de albergar dos tipos de conversaciones principalmente. Aquellas que tienen lugar en una recepción y las que podrían suceder en una habitación de hotel, así que debíamos crear escenarios para dar lugar a ambos. Con ello partimos de un diseño inicial.

Hemos creado la recepción y dos pisos, en cada uno de los cuales podemos encontrar una habitación. Es muy importante controlar la cantidad de *prims* (u objetos elementales) utilizados de una manera óptima, para que no se alcance el límite establecido por la parcela, que en este caso fue de 234 *prims*. Hay varios *scripts* de interacción en el área, las puertas de las habitaciones responden a eventos de clic abriéndose y cerrándose, también hay un pequeño ascensor para transportar a los avatares de una planta a otra y finalmente un buzón donde se puede presentar una nota

de "sugerencia o queja" de forma sencilla. El resultado final se puede ver en la imagen siguiente (Figura 1).

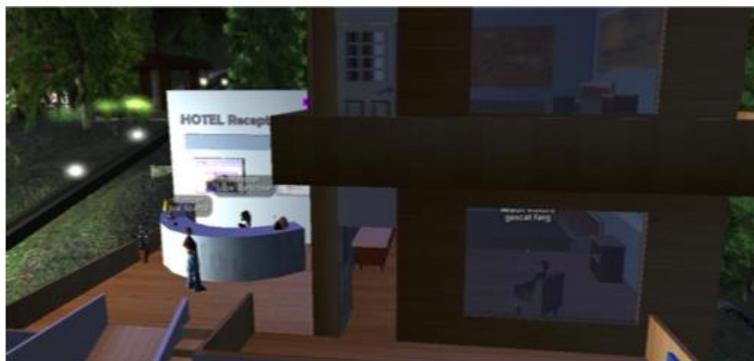


Figura 1. Escenificación de roleplays en la recepción de Hotel en Second Life.

Para el área de bar también comenzamos desde algunas premisas. Aquí pretendíamos crear una simulación de hostelería mediterránea, con una zona de barra y una terraza abierta para servir alimentos o bebidas.

Una vez más hemos tratado de ajustar los *prims* de forma óptima, teniendo en cuenta que más adelante tendremos que añadir más objetos como carteles informativos y otros elementos de control (Figura 2). Un detalle a considerar es que Second Life permite un tamaño máximo de prim de 10 metros en cada dirección, pero esto se resuelve con la superposición de elementos entre sí y la vinculación o anclaje de los *prims*. En este caso, la funcionalidad también se ampliará con *scripts*. El primero se utiliza para mover una sección de la barra para permitir a los avatares acceder al interior, y el segundo es un vaso que, al hacer clic en él, se coloca en la mano del avatar y realiza una animación durante un tiempo, tras lo cual desaparece.



Figura 2. Instalaciones de bar listas para servir como un área de *roleplays* en *SecondLife*.

Estas dos áreas han demostrado ser muy beneficiosas para nuestros cursos. Normalmente, durante las prácticas curso, un profesor se ocupa del juego de rol para controlar la actividad, no solo para escuchar las conversaciones y tomar notas, sino también para analizar los movimientos de los avatares y su actitud en el entorno tridimensional. Además, también es posible que los estudiantes registren sus sesiones en video para que se envíe un vínculo al docente y este pueda proceder al análisis del mismo.

Bot permanente

En *SecondLife*, un bot es un avatar controlado por software que puede realizar diferentes acciones de forma automática. En un comienzo, estos se utilizaban para aumentar el tráfico de un lugar particular de una manera rápida y por lo tanto aumentar su popularidad. Sin embargo, Second Life consideró que esto solo contribuía a aumentar la lentitud de los servidores y pronto describió una normativa en la que se especificaba los usos permitidos y no permitidos de los mismos, ya que existen robots que realizan acciones útiles, como la recopilación de información sobre un sitio o incluso otros que caminan observando patrones en diferentes zonas que después pueden ser analizados (PELACHAUD *et al*, 2007).

A nosotros nos interesa construir un *bot* sencillo cuyos procesos sean de utilidad para los usuarios. Este tipo de robots son los más apropiados para aplicaciones educativas, ya que pueden moverse e interactuar con otros usuarios en el mundo virtual como si fueran otro usuario más, intervenir en los *roleplays* y ofrecer ayuda de acuerdo a las situaciones y contextos.

Estos *bots* pueden desarrollarse de dos maneras diferentes: a través de un *script* (utilizando *Linden Scripting Language*) que se incorpora a una estructura formada por *prims* con forma de avatar, o bien a través de una aplicación externa a la herramienta que controle de forma remota el avatar de una cuenta de usuario real. La segunda opción es más flexible y nos exime de crear un avatar a través de la unión de *prims*.

En nuestros desarrollos utilizamos el lenguaje de programación .NET que nos permite integrar fácilmente librerías de código específicas para la herramienta con nuestro bot. Nuestra aplicación debe comunicarse con Second Life para gestionar las acciones del avatar de acuerdo a las situaciones que tengamos previstas. La librería principal se conoce como *libomv* (*libopenmetaverse*) e incluye funciones para realizar operaciones básicas con un personaje de *SecondLife*, así como avatares de otros mundos virtuales.

Existen otras herramientas que ofrecen una fácil implementación de bots de Second Life usando una interfaz gráfica más sencilla o un documento de configuración debidamente formateado como MPML3D (ULLRICH *et al*, 2008), pero todas están

internamente basadas en la librería *libomv*.

Ahora que hemos descrito la configuración común que suelen tener los bots interactivos, pasaremos a describir el proceso de desarrollo de nuestra automatización. La principal tarea de nuestro bot es el suministro de información y el servicio de guía a los visitantes de nuestro sitio. Se ofrece una visita virtual por la parcela en la que se describen las diferentes herramientas y características, ofreciendo también una tarjeta de información con referencias útiles.

Nuestra implementación final permite al avatar auto-controlado realizar una secuencia de movimientos sincronizados con locuciones de audio y subtulado en modo texto (Figura 3). Además, ofrecemos la posibilidad de cambiar el idioma del diálogo en cualquier momento del discurso (DOMINGUEZ-NORIEGA *et al*, 2010). Utilizando las funciones y eventos suministrados es relativamente fácil implementar un avatar interactivo que actúe de acuerdo a las intervenciones en el chat de otros usuarios, sus movimientos o incluso el aspecto físico que presenten.



Figura 3. Bot guía en una parcela de *Avalon Learning Island*.

Las aplicaciones con las que el avatar automatizado puede ayudar dentro del proceso de aprendizaje son muy variadas. Desde aplicaciones basadas en preguntas, en las que el bot asume el papel de narrador, pasando por escenarios de aprendizaje basado en cursos, hasta ser parte fundamental de una herramienta de aprendizaje basada en juegos competitivos, actuando como el homólogo virtual de un oponente humano. Del mismo modo, los robots también pueden actuar como figura de colaboración y apoyo en la consecución de los objetivos de una actividad (DERNTL & HUMMEL 2005).

El diseño más común para estos bots suele consistir en el de un agente que proporciona detalles sobre las actividades que deben realizarse, para desarrollar situaciones de las que surjan preguntas y se extraigan conclusiones, o para actuar como compañero en una determinada actividad. En cualquier caso, sus posibilidades en la comunicación oral y el movimiento lo convierten en un recurso muy interesante para el aprendizaje de idiomas.

Actividad de colaboración

Esta misma lógica se aplica al recrear espacios de *roleplay* dentro de *Second Life* imitando escenarios o procesos reales, e intentando acercarse lo máximo al comportamiento humano y sus gestos (STEERE *et al*, 1998). En este caso, después de observar los beneficios de herramientas como Sloodle, que entre otras cosas permiten realizar test de un sitio Moodle en el mundo virtual, se decidió construir una aplicación independiente para ampliar las posibilidades en la ejecución de estos cuestionarios.

En primer lugar, acordamos que la actividad de test debía tener la posibilidad de ejecutarse como un ejercicio competitivo entre varios usuarios, animando a los usuarios no solo a elegir la respuesta correcta, sino también a hacerlo en menos tiempo que el resto de los avatares que se encuentren en la actividad en ese momento. Así este componente hace que los estudiantes luchen y se esfuercen por lograr una puntuación alta. Las calificaciones se reflejarán de forma gráfica en el escenario para que los estudiantes puedan ver su progreso y compararse con el resto de participantes de forma rápida.

Otro de los aspectos que queríamos mejorar es la parte gráfica del test en sí mismo. No solo es importante que el área donde se lleva a cabo la actividad resulte atractiva para el estudiante, sino también que las preguntas y las respuestas sean reforzadas con material multimedia.

Finalmente, también estamos interesados en el grado en que la interacción del usuario con la aplicación del cuestionario utiliza los recursos disponibles de un mundo virtual como *SecondLife*. Mientras que las aplicaciones de escritorio o interfaces web por lo general incluyen ventanas, botones y otros componentes en los que hacer clic con el ratón, existen otros tipos de interacción disponibles en la plataforma de Linden Labs, como el movimiento físico del avatar. Este es el modo en el que pretendemos que se seleccionen las respuestas adecuadas, bien con el propio movimiento, a través de las colisiones con otros cuerpos u objetos, o incluso mediante el uso del chat, de forma que creemos una interacción más natural que pueda ayudar al usuario a simplificar su rutina (BARDZELL & SHANKAR, 2007).

Teniendo en cuenta todas estas premisas se ha diseñado la actividad a implementar. La actividad se lleva a cabo en una plataforma cuadrada donde los participantes estarán de pie (como hemos comentado, puede utilizarse de forma individual o colectiva), y en cuyo centro habrá un cubo al que llamamos "Questioner". Este cubo proporcionará las instrucciones necesarias para la realización del test en todo momento. Inicialmente, un avatar hará clic en el "Questioner" para iniciar la actividad, y el cubo indicará a otros usuarios del área que pueden hacer lo mismo para unirse a la actividad. Después de un tiempo predeterminado, el test se iniciará, y se mostrarán las

preguntas una a una seleccionadas desde una base de datos. A lo largo de la actividad, los avatares serán informados de los acontecimientos que sucedan a través de mensajes de chat desde el cubo, en particular después de cada pregunta se les indicará a los usuarios si han seleccionado la respuesta correcta o si han fallado en su selección, así como su puntuación. Además, el cubo alterará su textura mostrando gráficos o vídeos que refuercen o complementen la pregunta.

Los puntos se calculan de acuerdo a las respuestas correctas y sustrayendo una cantidad proporcional en función del orden en el que ha respondido el usuario. Por lo tanto, si varios usuarios responder correctamente, el resultado reflejará quién lo hizo en un período más corto. La puntuación acumulada de cada usuario se muestra en un gráfico de barras en tres dimensiones junto a la zona de test.

Para que los avatares puedan seleccionar la respuesta a cada pregunta entran en juego los "Answeres". Son pequeños objetos esféricos que aparecen alrededor del cubo en un patrón equidistante, representando las posibles respuestas a elegir. Por lo tanto, los avatares deben moverse físicamente al "Answerer" que contenga la respuesta que creen correcta para que esta constituya su selección, con lo que cada usuario puede ver como sus compañeros se mueven, permitiendo anticiparse a movimientos del resto y observar la idea general de los participantes mientras se selecciona la respuesta (Figura 4).

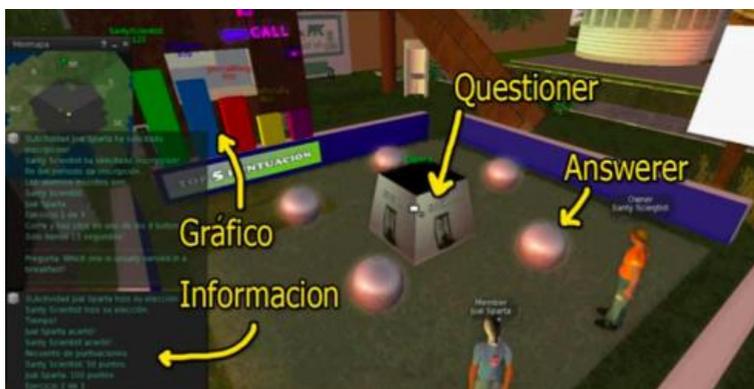


Figura 4. Actividad competitiva de cuestionarios en *Second Life*.

Este diseño toma los conceptos de aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje basado en la competición y trata de hacer uso de los recursos que ofrece el mundo virtual para la planificación y creación de escenarios.

Conclusiones

En este artículo hemos presentado un acercamiento a un diseño experimental para el uso de un mundo virtual como una herramienta de apoyo al aprendizaje de idiomas. También hemos documentado las aplicaciones y herramientas más usadas para la docencia a profesionales de distintos sectores, junto con algunos de nuestros desarrollos que fueron creados intentando solucionar algunas de las carencias más significativas del sector.

Desde un punto de vista técnico, hemos incidido en algunos de los detalles de programación, lógicos y de diseño a los que tuvimos que enfrentarnos para la creación de nuestras herramientas, centrándonos en tres de ellas que son la creación de escenarios interactivos con propiedades de inmersión para el uso de *roleplays* en el aprendizaje de idiomas, la implementación de un avatar automatizado capaz de llevar a cabo un tour virtual en el que el estudiante es guiado a través de la zona (con la posibilidad de recibir información textual y oral), y el desarrollo de una herramienta completa que permite la creación y resolución de cuestionarios desde el mundo virtual Second Life.

Estas experiencias han sido y están siendo aplicadas a cursos de idiomas en tándem en los que los estudiantes son futuros trabajadores de los sectores del turismo y la hostelería, los cuales buscan mejorar su lenguaje con actividades que simulen situaciones que puedan ocurrir en su lugar de trabajo futuro. Estas actividades están principalmente basadas en escenarios de conversación, y aunque están específicamente diseñadas para nuestros estudiantes, ciertamente pueden aplicarse a cualquier entorno con necesidades similares como el entrenamiento para reuniones de negocio o rutinas médicas y militares.

El aprendizaje a través de mundos virtuales es un área de investigación muy activa hoy en día. Los profesores están interesándose cada vez más en el uso real de estas herramientas fuera del entorno de la investigación (JEFFERY & COLLINS 2008). Para conseguir esto, uno de los problemas más citados es la dependencia que se crea hacia la plataforma *SecondLife* en un proyecto educativo, para lo cual están emergiendo plataformas de código abierto como OpenSim que permiten una funcionalidad similar con la posibilidad de almacenar todos los datos y realizar el procesamiento en un servidor propio, rompiendo las dependencias y reduciendo la incertidumbre ante posibles cambios de la plataforma o paradas temporales del servicio.

Bibliografía

ANTONACCI, D.M. & MODARESS, N. "Second Life: The educational possibilities of a massively multiplayer virtual world (MMVW)", *Kansas Technology Leadership conference*, Retrieved December, 2005, p. 2007.

BARDZELL, S. & SHANKAR, K. "Video game technologies and virtual design: A study of virtual design teams in a metaverse", en SHUMAKER, R. (d.). *Virtual Reality, Proceedings. Lecture Notes in computer science*, Springer- Verlag, Berlín, 2007, pp. 607-616.

DERNTL, M. & HUMMEL, K. "Modeling Context-Aware e-Learning Scenarios", en *Third IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops*, Third IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops, Kauai Island, HI, USA, 2005, pp. 337-342.

DEUTSCHMANN, M.; PANICHI, L. & MOLKA-DANIELSEN, J. "Designing oral participation in second life - a comparative study of two language proficiency courses", *ReCALL*, n° 21, (2), 2009, pp. 206-226.

DOMINGUEZ-NORIEGA, S. *et al.* "Automating avatars in second life, educational insights and applications", en *2nd International Conference on Computer Supported Education*, 2nd International Conference on Computer Supported Education, Valencia, 2010, pp. 353-367.

DOMINGUEZ-NORIEGA, S. *et al.* "Moving forward on education with Second Life: viability and challenges", en KOMMERS, P. & ISAÍAS, P. (eds.). *LADIS E-Society 2010 Proceedings*, IADIS, Oporto, 2010, pp. 499-502.

JEFFERY, A. & COLLINS, M. "Immersive Learning and Role Plays in Second Life", en MCFERRIN *et al.* (eds.). *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008*, AACE, Las Vegas, Nevada, USA, 2008, pp. 2628-2632.

KUMAR, S. *et al.* "Second Life and the New Generation of Virtual Worlds", *Computer*, n° 41(9), 2008, pp. 46-53.

LEWIS, T. *Autonomous language learning in tandem*, Academy Electronic Publications, Sheffield, Inglaterra, 2003.

MOLKA-DANIELSEN, J. & DEUTSCHMANN, M. *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life*, Tapir Academic Press, 2009.

PELACHAUD, C. *et al.* "Spatial Social Behavior in Second Life", en *Intelligent Virtual Agents*, Springer Berlin Heidelberg, Berlín, 2007, pp. 252-263.

STEERE, E.R. *et al.* "Human factors in virtual world design (panel): psychological and sociological considerations", en *ACM SIGGRAPH 98 Conference abstracts and applications*, ACM, Orlando, Florida, USA, 1998, pp. 192-194.

ULLRICH, S. *et al.* "Extending MPML3D to Second Life", en *Proceedings of the 8th international conference on Intelligent Virtual Agents*, Springer- Verlag, Tokyo, Japón, 2008, pp. 281-288.

El LipDub como experiencia educativa para la expresión social y la participación de la comunidad universitaria

The LipDub learning experiences for social expression and participation of the university community

Rosa Fernández Sánchez

Universidad de Extremadura/Grupo Nodo Educativo
rofersan@unex.es

María José Sosa Díaz

Universidad de Extremadura/Grupo Nodo Educativo
mjosososa@unex.es

Jesús Valverde Berrocoso

Universidad de Extremadura/Grupo Nodo Educativo
jevabe@unex.es

Recibido el 28 de marzo 2012
Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: Un *LipDub* (o *Lip Dub*) es un vídeo musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción popular o cualquier otra fuente musical, registrándolo en una sola secuencia en la que las personas que participan hacen playback mientras suena la música. En la actualidad, estos montajes son utilizados en el ámbito educativo, encontrando *LipDub* realizados en centros educativos de infantil y primaria, de secundaria e incluso en universidades. Los fines de la realización de estos montajes audiovisuales son diversos: fomentar la participación de toda la comunidad educativa, favorecer las relaciones y la comunicación entre las personas que participan, transmitir un mensaje, dar a conocer los centros educativos, favorecer la creatividad y espontaneidad del alumnado en la planificación y diseño del recorrido, coreografía, montaje, entre otras finalidades.

En esta comunicación describimos el *LipDub* como recurso didáctico, apoyándonos en la realización de un *LipDub* en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Extremadura (Cáceres), contando con la participación de docentes, alumnado y personal de administración y servicios de este centro. La selección de la

música, el mensaje a transmitir, el diseño del recorrido, la coreografía y la grabación han sido consensuadas de manera participativa, a través de espacios virtuales de trabajo colaborativo. El valor de la expresión de una temática social, a través de un montaje audiovisual de esta tipología, ha caracterizado esta experiencia que parte de la creatividad, espontaneidad, autenticidad y participación de todas las personas que forman parte de la misma.

Palabras clave: *LipDub*; Recurso didáctico; Comunicación social; Expresión audiovisual; Competencias transversales; Trabajo colaborativo; Participación.

Abstract: A LipDub or lip dub is a music video by a group of people who sync their lips, gestures and movements with a popular song or other music source recorded in a single sequence in which the people involved do playback while playing music. Nowadays, these music videos are used in preschool, primary and secondary education and colleges. The purposes for making these music videos are different: encourage the participation of the educational community, foster relationships between people who participate, communicate a message, publicize a school or college, to encourage creativity and spontaneity of the students in the staging, choreography and editing, among other purposes.

In this paper, the Lipdub is defined as a learning resource that has been developed by teachers, students and administrative staff belonging to the Teacher Education Faculty of the University of Extremadura (Cáceres – Spain). The selection of music, the message to transmit, camera travelling, choreography and recording procedures were conducted in a cooperative manner, through collaborative virtual workspaces. The design and creation of this music video has been used to communicate ideas and values associated with social issues and helped develop creativity, spontaneity, authenticity and participation of all those involved in its preparation.

Keywords: LipDub; Learning resource; Social communication; Media visual expression; Transferable skills; Teamwork (collaborative work); Participation.

Los medios didácticos en la Educación Superior

"Los tiempos están cambiando" (Bob Dylan).

Estamos en un momento histórico en el que la educación cuenta con una gran diversidad de medios para su utilización en los procesos educativos. Junto a los más tradicionales, que aún siguen cumpliendo su labor con bastante eficacia (libros, pizarras, proyectores de transparencias, etc.) han surgido una importante variedad de tecnologías flexibles y sofisticadas que abarcan desde medios analógicos a digitales, pasivos e interactivos, individuales y colectivos, sincrónicos y asincrónicos, receptivos y creativos, personales y colaborativos. Esta diversidad mediática tiene repercusiones en la construcción de nuevos contextos de aprendizaje en los que se modifica la interacción comunicativa (de unidireccional a multidireccional), la consideración espacio-temporal de los entornos formativos y se abren nuevas posibilidades tanto para el aprendizaje autónomo como para el aprendizaje cooperativo y colaborativo (VALVERDE, 2010). La abundancia de medios no es sinónimo de mayor calidad, aunque coincidimos con GIMENO (1991:14) en que "la renovación de la educación exige mejores materiales, pero acompañada al unísono de otras estrategias de cambio con las que ha de colaborar". No obstante, la realidad educativa constata que la diversidad de medios disponibles no significa que sean accesibles. En la educación suele darse un importante desfase entre la aparición de invenciones tecnológicas susceptibles de usos didácticos y su incorporación e integración en la formación. La sociedad se muestra más flexible en la adopción de nuevos medios, frente a las instituciones educativas (formales y no formales) que responden con lentitud a los cambios tecnológicos.

Este hecho lleva aparejado una falta de conocimientos científicos acerca del uso didáctico de los medios. En muchos casos, trabajamos más con intuiciones, opiniones y creencias apoyadas excesivamente en la técnica, el instrumento, la estética o las modas. Uno de los motivos de que nuestro conocimiento y fundamentación teórica de los medios sea más bien limitado frente a otros elementos curriculares (como, por ejemplo, los contenidos o la evaluación), puede encontrarse en la escasa importancia que se le ha concedido a una reflexión teórico-didáctica y curricular sobre los mismos, posiblemente porque se han 'utilizado' más que 'reflexionado' y porque, por principio, se le han atribuido grandes potencialidades y posibilidades para el aprendizaje y la enseñanza, sin haber realizado simultáneamente una reflexión rigurosa acerca de los mismos. Este paralelismo entre acción y reflexión es necesario en el estudio de los medios porque no pueden estudiarse como elementos aislados en el proceso educativo, sino que requieren el análisis interrelacional y la consideración del resto de los componentes del proyecto formativo.

Los medios nos rodean nos envuelven de tal forma que no somos conscientes de la implicación tan estrecha que tienen en nuestras vidas cotidianas. Sus efectos sobre nuestras conductas, nuestras expectativas y nuestra visión del mundo es probablemente más alta de lo que pensamos. De ahí que existan, junto con grandes posibilidades de desarrollo personal y social, potenciales riesgos que pueden conducir a individuos y

comunidades adoctrinadas, consumistas o que solo creen en las realidades virtuales y desconocen las realidades sin mediación (hoy en día se podría afirmar que una noticia sin imágenes no es noticia). Como afirma MARTÍNEZ (1999: 61), la función de los medios: "es la de sustituir la realidad a la que es problemática acceder por diferentes motivos, pero teniendo siempre presente que la realidad es más compleja que la que nos proporcionan los medios".

Los medios, especialmente los denominados de "comunicación de masas", tienen más funciones aparte de la transmisión de información. También ejercen una vigilancia del contexto social, tienen un rol fundamental en la transmisión cultural, son fuente principal de entretenimiento y diversión, ejercen una labor política y poseen una dimensión psicológica y educativa. Los medios actúan como filtros culturales entre emisores y receptores. Es, por ello, cada vez más necesario diseñar proyectos educativos que enseñen a decodificar los mensajes que recibimos a través de los medios, conocer cómo se elaboran y construyen.

Pero no solo los massmedia, la propia institución educativa cumple funciones de reproducción ideológica, social y económica de la clase dominante y, es lógico que los medios que en ella se utilizan también lo hagan. No son, por consiguiente, instrumentos neutrales sino que están cargados de ideología.

Otro aspecto muy relevante de los medios tiene que ver con su capacidad para incrementar y suplir determinadas capacidades cognitivas de los usuarios. En este sentido, la teoría de Vygostky sobre la mediación instrumental nos muestra la importancia de las herramientas y los signos en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Los medios son elementos configuradores de habilidades cognitivas en los sujetos, ya que los diferentes modos de representar la realidad ponen en funcionamiento habilidades para procesar la información, de manera que diferentes medios con diferentes sistemas simbólicos pueden coincidir en los conocimientos que presentan y diferenciarse por las habilidades que movilizan y generan (CABERO, 2001).

Si nos centramos concretamente en la definición de medio, nos encontramos con diferentes usos e interpretaciones, e incluso una diversidad terminológica que engloba varios conceptos refiriéndose a uno solo, encontrando varias acepciones de este vocablo. Este hecho se debe a que no existe una definición ecuaníme que se refiera al concepto (RICOY, 2005). En la literatura científica especializada se hace, mayormente, un uso alternativo de los diferentes términos: medio, medio educativo, objeto o recurso tecnológico, recurso didáctico o educativo, materiales curriculares, herramientas didácticas, etc. El concepto de medio, entonces, es variable en función de la amplitud que se le conceda. Podemos definirlo desde una perspectiva amplia, como en la definición aportada por CEBRIÁN (1992: 83): "Todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos,... que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad.

Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum". En términos similares se encuentra la definición de ARAUJO y CHADWICK (1988: 161): "Un medio puede definirse como cualquier forma de instrumento o equipamiento que se utiliza normalmente para transmitir información. Así, son medios: la radio, la televisión, el periódico, la pizarra, las cartas, los libros, las máquinas de enseñanza, etc. Un medio educacional es un instrumento utilizado para fines educativos. También puede considerarse medios educacionales además de la pizarra, los libros y el educador las tecnologías desarrolladas en el terreno de las comunicaciones". Desde una perspectiva más restrictiva, los medios se circunscriben, exclusivamente, a los artefactos tecnológicos.

Siguiendo a RICOY (2005) observamos una tendencia entre los autores por utilizar el concepto de medio didáctico desde un punto de vista abierto, recurriendo a un solo concepto para expresar la diversidad de vocablos o expresiones existentes, concibiendo el medio didáctico como cualquier recurso cuyo cometido sea servir de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

AREA (1991) indica que las funciones asumidas por los medios quedan reducidas a tres: "fáctica o motivadora" (utilizada para mantener o captar la atención de los usuarios en un proceso educativo); "redundancia informativa" (empleando los medios como refuerzo o complementación a la explicación sobre una cuestión); y de "recurso expresivo" (al centrar el protagonismo en los destinatarios/as propiciando su aprendizaje significativo y su expresión social). Otras funciones que les atribuyen los medios didácticos son las de ilustrar o concretar ideas; introducir un tema o concepto; individualizar una intervención; promover la discusión; transmitir un contenido; evaluar aprendizajes; entretener o divertir (SALINAS, 1992).

Dependiendo del tipo de recurso, formador, educador, alumnado, personas destinatarias, contexto etc., estas funciones pueden variar de unos escenarios educativos a otros y en consecuencia producir efectos pedagógicamente diferenciados.

Cada vez más van surgiendo nuevos medios que van adaptándose a la sociedad en la que vivimos y que se ponen al servicio de la educación. Esto hace que el término "medio" vaya renovándose acorde a los avances en el ámbito de la Tecnología Educativa, refiriéndonos a los medios didácticos desde un enfoque global, centrado en los estudiantes, y no desde el enfoque de calidad de la tecnología empleada.

A la hora de clasificar los medios existen dos grandes propuestas para abordar el tema: las taxonomías y los modelos de medios. Las primeras taxonomías se elaboraron de acuerdo al órgano sensorial que estimulan los diferentes medios; en concreto, en ella tienden a organizarse los medios en tres categorías básicas: auditiva, visual y audiovisual. Posteriormente se introdujeron características técnicas de los medios, como pueden ser

su proyección (diapositivas, retroproyector, etc.) o no proyección (carteles, modelos, etc.), o que puedan ser observados de forma individual (libros), en pequeños grupos (diapositivas), o en gran grupo (cine).

Situándonos en la categoría de los medios audiovisuales, una de las clasificaciones más conocidas en este campo ha sido el “cono de la experiencia” de Edgar Dale. Este pedagogo norteamericano persigue ofrecer una metáfora visual de experiencias de aprendizaje, en la cual están ordenados los diversos tipos de materiales en el sentido de abstracción creciente, partiendo de la experiencia directa. Entre las características se determinan que (LÓPEZ, 2006):

- a. Parte de lo concreto a lo abstracto.
- b. En los cinco primeros escalones existe flexibilidad, por ello de acuerdo al tipo de experiencia los escalones pueden descender al nivel de concreción.
- c. Permite al docente visualizar el uso de material en función de los objetivos - competencias – capacidades.
- d. Los medios se aplican según la experiencia que viven los discentes.
- e. El estudiante puede participar mediante la experiencia próxima o presenciando los resultados de la experiencia.



Figura 1. “Cono de experiencias” de EDGAR DALE. En LÓPEZ (2006:27).

¿Qué es un *LipDub*? El *LipDub* como medio didáctico audiovisual con función expresiva y de comunicación

*Internet es mucho más que una tecnología.
Es un medio de comunicación, de interacción y
de organización social (Manuel Castells).*

Un *LipDub* es un tipo de montaje audiovisual, realizado por un grupo de personas, que combina la sincronización de gestos, movimientos y labios con una canción, grabándolo en un solo plano mientras se transporta a través de diferentes espacios y lugares del entorno donde se desarrolla. Según la Wikipedia “*es un vídeo musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción popular o cualquier otra fuente musical*”. Este video se registra en una sola secuencia en la que las personas que participan hacen playback mientras suena la música. Este término fue acuñado por el fundador de Vimeo¹, JAKOB LODWICK, y se hace popular cuando se registra cantando una canción en una calle y después, crea el montaje con la música original.

En esta propuesta, social y creativa a la vez que sencilla desde el punto de vista técnico, se combinan elementos tales como coreografía, baile e imaginación de un público participante que, en lugar de espectadores, son protagonistas de la experiencia. Desde este punto de vista, son varios las experiencias que observamos actualmente en los diferentes medios de comunicación: los Flashmob o Smartmob, en el que grupos de personas, tras un acuerdo conjunto y ordenado, organizado a través de los medios digitales, realizan una actividad común de manera pública y a la vista de todo el mundo, con la finalidad de llamar la atención en un tiempo mínimo establecido; los Happening, similares a los Flashmob en participación y organización, pero de duración más extensa y estética cuidada; y por último, los *LipDub*.

Desde el ámbito educativo, y a nivel universitario, los *LipDub* comienzan a publicarse en la web en 2008, con la grabación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la universidad de Hochschule Furtwangen en Alemania como primera experiencia². Tras esta práctica, muchas universidades de todo el mundo se han lanzado a la creación de sus propios *LipDub*. Si visualizamos varios de estos montajes audiovisuales en la red³, observamos que se consideran como una nueva manera de dar a conocer los centros, de una forma simple, divertida e interactiva, en el que participa toda la comunidad universitaria, mostrando un buen ambiente en la entidad, institución, centro en el que se realiza.

¹ <http://vimeo.com/>

² <http://www.juanmascardi.com.ar/?tag=universidad-hochschule-furtwangen>

³ A través de YouTube, Vimeo, o de sitios web específicos para su difusión: <http://www.lipdubworld.com>, <http://www.lipdub.eu/es/blog>; <http://www.lipdubhub.com>

Los participantes cantan partes de la canción seleccionada a modo playback, apareciendo de manera continua en el vídeo con una coordinación de movimientos hasta el final de la misma. Posteriormente, se realiza el montaje de vídeo y música, de manera que quede coordinado con el movimiento de labios de las personas participantes.

Tom JOHNSON (2007), un blogger especialista en tecnología y comunicación, menciona las cuatro claves de lo que denomina “un buen LipDub”⁴:

- En primer lugar, la espontaneidad. Debe parecer que el montaje está improvisado, es decir la sincronización de canción y movimiento, debe parecer espontáneo. Según este autor, no se trata de que esté muy ensayado, practicado, pulido, sino que tiene que transmitir un sentimiento de alegría, de libertad, en definitiva de espontaneidad.
- Autenticidad, es decir, que la situación, la producción, parezca real. La gente, producción y situación al parecer algo espontáneo, no preparado y real, conlleva que la calidad de iluminación, etc. no es con calidad de estudio, al igual que la grabación que debe dar impresión de captura de escena en el momento en que se desarrolla de forma natural.
- Participación: que sea un gran grupo, sincronizado y coordinado, participando en un esfuerzo de espontaneidad, comunicando una actitud, un mensaje, el sentimiento, el ánimo, que la canción exprese. En este sentido consideramos muy importante que la canción seleccionada transmita un mensaje y sea una canción con ritmo. Esta cuarta clave es fundamental para el surgimiento de una cultura participativa en el centro.
- Y diversión, puesto que las personas participantes muestran una actitud positiva y divertida en el *LipDub*.

Desde el punto de vista comunicativo, mediante un *LipDub* se incorporan los medios audiovisuales dando la impresión de una experiencia no planificada: de hecho no es necesario un guión gráfico, literario, ni mucho tiempo para la grabación. Tampoco se requiere mucho conocimiento técnico, un nivel aficionado es aceptable, buena actitud ante los imprevistos, y muestra de diversión que llegue a la audiencia final del montaje.

***LipDub* como experiencia educativa para la expresión social y la participación de la comunidad universitaria**

Desde nuestro punto de vista se puede considerar al *LipDub* como un recurso educativo siempre que tenga una finalidad educativa. En este sentido, un montaje audiovisual de estas características, debe pretender, entre otras, fomentar la

⁴ Información disponible en: <http://idratherbewriting.com/2007/06/05/lip-dub-video-analysis/>

participación de toda la comunidad educativa, favorecer las relaciones y la comunicación entre las personas que participan, transmitir un mensaje, dar a conocer los centros educativos, favorecer la creatividad y espontaneidad del alumnado en la planificación y diseño del recorrido, coreografía, montaje, etc.

JOHNSON (2007) realiza una comparación entre *LipDub* y los Mashup, ya que tiene una canción existente de una banda o grupo musical, que se regenera a través de un nuevo grupo que personas con su propio estilo. En esta línea, este tipo de montajes audiovisuales, reúnen el contenido de dos fuentes diferentes, generando una nueva forma única y creativa.

Pero, ¿puede considerarse al fenómeno *LipDub* como un buen recurso audiovisual con fines expresivos y de comunicación o por el contrario es una moda?

En general, los *LipDub* son considerados un fenómeno social relacionado con una nueva forma de publicitar productos o instituciones. Si se indaga por la red, se puede determinar que, este tipo de experiencia, se relaciona más con una moda que con un recurso educativo aprovechable.

Desde nuestro punto de vista, aunque pueda considerarse una moda y además de para dar publicidad a una determinada institución ¿por qué no aprovecharlo en la actualidad como recurso educativo para la expresión social y la participación de la comunidad universitaria de un centro?

Cuando aparece lo que podría ser un nuevo recurso educativo, existe y se manifiesta un cierto interés y entusiasmo de los efectos que pueda tener sobre la praxis educativa. Puede pasar que los *LipDub*, pese a este interés inicial que se está expresando desde diferentes ámbitos educativos, se difumine con el tiempo teniendo poco impacto en las instituciones educativas, en nuestro caso, superado por nuevas iniciativas y experiencias, al igual que el caso de la radio, con mucha potencialidad educativa (REISER, 2001), pero poco impacto en el contexto al que nos referimos (CUBAN, 1986). Nuestra intención, por encima de la moda o no moda del recurso, es darle una finalidad educativa, desde una dimensión sociocomunicativa.

Desde este enfoque, el *LipDub* puede ser un medio audiovisual que incentiva el aporte mismo del propio lenguaje audiovisual: imágenes, detalles, personajes, acciones y escenarios, que visualmente deben generar una emoción en las personas destinatarias en un intento de representación de una realidad. El valor potencial es que se establece otra forma de comunicar un mensaje mediante la expresión y la representación. Por otro lado, remarcando la potencialidad comunicativa de lo audiovisual de este tipo de montajes, nos apropiamos de formas cotidianas de comunicación y nos convertimos, más que en meros consumidores, en protagonistas y difusores de mensajes e

informaciones. En la misma línea, este tipo de montajes da una idea de horizontalidad comunicativa, en el sentido de que todas las personas de un centro, sea cual sea su jerarquía y función participa de igual manera, y para la audiencia, que se identifican con las personas participantes. También muestra que el aprendizaje o la transmisión de un contenido o un mensaje puede ser una forma de diversión, una experiencia agradable para compartir. Con el *LipDub*, en este sentido, trabajamos, además del trabajo colaborativo, la cohesión social entre todos los miembros de una comunidad educativa.

Nuestra propuesta de *LipDub* la consideramos como un espacio de aprendizaje conjunto donde damos relevancia a la expresión propia, las ideas, la toma de decisiones, acuerdos, en definitiva un trabajo cooperativo basado en el diálogo. De igual forma, se pretende fomentar la cultura colaborativa, la participación y el sentir el centro como una parte importante de todos los que participamos en él. Para ello tomamos varias estrategias socioeducativas, durante todas las fases de desarrollo, basadas en el trabajo cooperativo, el aprender haciendo (*learn by doing*) y la participación y expresión social. La finalidad esencial, siguiendo las ideas anteriores, es que los y las participantes se vuelquen en generar canales y espacios de comunicación a partir de sus propias iniciativas de creación y expresión y, al mismo tiempo, se conviertan en transmisores de información y mensajes sociales.

Esta iniciativas de creación y producción de *LipDub* podemos enmarcarla en las líneas de trabajo que exploran la autorepresentación, el conocimiento del entorno y el diálogo y el desarrollo educomunicativo en la sociedad. De esta manera, desde esta experiencia se busca una toma de conciencia de la identidad individual y grupal, y por tanto un trabajo en equipo en el contexto de un centro en la que la comunidad universitaria que formamos parte de la misma (alumnado, docentes, personal de administración y servicios, etc.), compartimos espacios diariamente.

El uso de la cámara de video y la grabación en un solo plano son herramientas para diseñar un recorrido que parte de una dimensión social. Además, la representación de un mensaje social permite indagar en las repercusiones concretas de distintas problemáticas sociales, siempre desde la interacción social y la intervención en un entorno común, potenciando la exploración a través de uno mismo y el descubrimiento del equipo. Todas las estrategias cooperativas que se aplican, a medida que se dinamiza el grupo, van tornándose en pautas de colaboración y participación. Así, los y las participantes se introducen conjuntamente en una experiencia de expresión de vivencias, sentimientos e ideas sobre el desarrollo, potenciando cualidades positivas y un espacio de convivencia interdisciplinar. Asimismo, entrevé el desarrollo de habilidades y valores sociales, dinámicas colaborativas y trabajo en equipo, con la idea de revalorizar la importancia del lugar que compartimos (la Facultad) y la implicación de todos los miembros de la comunidad en mejorar la visión y las relaciones en nuestro propio entorno.

Este montaje audiovisual puede significar también una herramienta de significación y proyección social de nuestro centro, fomentando estrategias comunicativas y relacionales que luego posibiliten la generación de nuevas propuestas e iniciativas comunitarias.

Descripción de la experiencia

Objetivos de la experiencia

Nuestro objetivo principal es desplegar acciones concretas encaminadas al desarrollo de la creatividad y la innovación que contribuyan al crecimiento personal y de toda la comunidad educativa. Del que se derivan:

1. Animar a toda la comunidad educativa de la Facultad de Formación de Profesorado a que lleve a cabo una experiencia innovadora en la que se trabaje interdisciplinariamente.
2. Expresar, de manera conjunta, un mensaje social a través de este recurso audiovisual.
3. Dar a conocer nuestro centro, difundiendo la experiencia a través de la web.

Desde nuestro punto de vista, dotar a los estudiantes de instrumentos comunicativos y expresivos les permite actuar como creadores de mensajes y participar activamente en su entorno. Por ello desde la iniciativa de un equipo de docentes intentamos promover una dinámica para desarrollar competencias comunicativas de los estudiantes, otros docentes y el resto de la comunidad educativa que voluntariamente quiera participar, no solo la expresividad y la creatividad, sino también la capacidad de comprensión y la interpretativa, al descifrar el mensaje que la canción intenta transmitirnos y representarlo.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia surge de la iniciativa de un grupo de docentes, con extensión a todos los docentes, estudiantes y personal de administración y servicios que quiera participar. En definitiva, se busca la participación de todas aquellas personas interesadas que forman parte de la comunidad universitaria presente y trabajadora de la Facultad.

El desarrollo de la experiencia ha requerido de planificación, coordinación, toma de decisiones, acuerdos, negociaciones, creatividad, trabajo y ensayos, todo aquello que está relacionado con el trabajo en equipo, sus dinámicas y capacidades de organización. En nuestro caso, el *LipDub* es producto de un proceso planificado que se desarrolla en varias fases:

1º Fase Difusora (Interna)

Difusión de la experiencia entre el alumnado y creación de Espacio Virtual de Coordinación.

En esta primera fase se establece la estrategia de difusión a utilizar para llegar al alumnado, al profesorado y al personal de la facultad. Para ellos se determinan tres estrategias de difusión:

- Redes sociales generalistas: Difusión de la experiencia a través de Facebook y Tuenti a través del recurso Eventos.
- Representantes de estudiantes: Información al Consejo de Estudiantes del centro para que, a su vez, informen a los delegados y delegadas de cada clase.
- Pantallas de información del centro y tablones de aulas: Mediante un cartel informativo.

En todas ellas se explica la finalidad del *LipDub*, llamando a la expresión de un mensaje social que determine una selección de una canción que transmita un mensaje de esta tipología.

A partir de estos tres medios se determina un listado de participantes, recogido a través de la Conserjería del centro, en el que aparece también su función en el centro.

2ª Fase Virtual.

Puesta en marcha del Espacio Virtual de Coordinación: Foro de propuesta de canción.

Una vez conseguida la lista de participantes, se crea un espacio virtual de Coordinación a través del Campus Virtual de la Universidad, por ser un medio al que todas las personas participantes tienen acceso a través de sus cuentas de correo de la UEx.

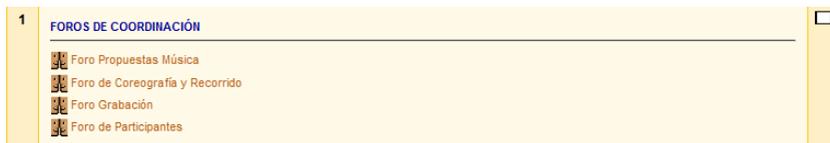


Figura 2. Muestra de los Foros de Coordinación del Espacio Virtual de Coordinación del *LipDub*.

Este espacio consta de diferentes foros de coordinación y enlaces a *LipDub* realizados en otros centros españoles y europeos.

El primer foro que se pone en funcionamiento es el “Foro Propuestas Música” en el que todas las personas participantes establecen sus propuestas musicales para el *LipDub*.

Como se observa en la siguiente figura (Figura 3), los estudiantes son los que establecen la discusión sobre las canciones, apuntando ventajas e inconvenientes de unas y otras.



Figura 3. Muestra de debate entre estudiantes para la selección de la canción.

3ª Fase Presencial.

Reunión presencial: Visualización y selección conjunta de canciones. Creación de comisión de coreografía y grabación.

En esta tercera fase, se fija una reunión presencial con tres objetivos fundamentales:

- Conocernos personalmente.
- Visualizar y seleccionar la canción definitiva.
- Formar un grupo de estudiantes que se coordinen para montar la coreografía. Tras una votación sobre las canciones presentadas, se toma la decisión definitiva, con el compromiso general de aprender la canción seleccionada.

4ª Fase Creadora.

Coreografía, creación de materiales y posibilidades de grabación (preparación). La comisión creada de coreografía temporaliza tres semanas para la preparación de la coreografía, selección de materiales y recursos, y pensar en la sincronización necesaria para la grabación del *LipDub*.

5ª Fase Adaptación.

Seguidamente, se inicia una fase de prueba del recorrido a seguir, introduciendo aquellos cambios con respecto a las primeras intenciones, que se ajusten al ritmo, la duración de la canción y otras relacionadas con el número de participantes y el entorno en el que se desarrolla.

6ª Fase Ensayo y Grabación.

Una vez planificado el recorrido y la coreografía, sincronizando todos los aspectos a tener en cuenta, se realiza la primera prueba de grabación contando con todos los participantes. En esta prueba, en principio, se divide en recorrido en partes y se reparten los grupos de participantes en zonas, distribuyendo por ellas los distintos grupos de participantes y los cantantes individuales, según el rol que se establezca. Tras este reparto, se explica la coreografía y el rol de cada grupo o cantante individual. Tras esta prueba se realizar uno/dos ensayos para ajustar todo aquello que necesite una adaptación improvisada.

7ª Fase Evaluativa.

En esta fase debemos evaluar todo el proceso de desarrollo de esta experiencia desde los diferentes puntos de vista de los participantes.

8ª Fase Difusora (Externa): Difusión de la experiencia.

La difusión del *LipDub* lleva dos vías:

- A través del Congreso Comunicación Social y Educación⁵ en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Extremadura.
- A través de la red, accediendo mediante el portal de YouTube, Vimeo. O a través de la página web de la Facultad⁶.

⁵ <http://congresocomunicacionsocial.blogspot.com/>

⁶ <http://www.unex.es/conoce-la-uex/estructura-academica/centros/profesorado>

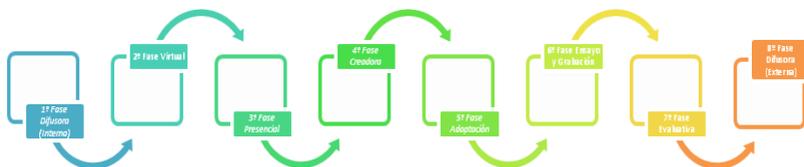


Figura 4. Fases del desarrollo del *LipDub*

A modo de reflexión final

“Hay alguien tan inteligente que aprende de la experiencia de los demás” (Voltaire).

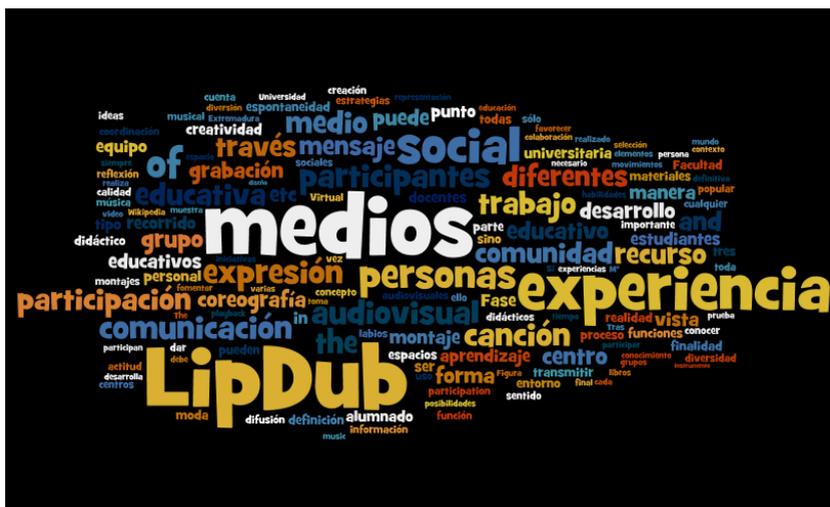


Figura 5. Nube de palabras sobre la experiencia (WordClouds).

Seguimos la expresión del Blog de José Hernández⁷ cuando titula a su publicación “Lipdub: trabajo en equipo + TIC + ideas = genialidad”, en referencia a que un *LipDub*, como idea original y novedosa, provoca una actitud de colaboración y una capacidad de trabajo en equipo y coordinación, sin tener en cuenta el número de personas implicadas.

Esta forma de trabajo elegida potencia la unidad de todos los participantes hacia un único objetivo, una actividad común. La metodología creativa, donde se potencia la espontaneidad, la expresión corporal, la comunicación no verbal, etc. son factores que se unen para manifestar el sentimiento de cada mayor respecto a este objetivo y a la finalidad de la experiencia.

⁷ Disponible en: <http://www.apuntesdelengua.com/blog/?p=2643>

Con ello y utilizando las TIC no solo como medios de difusión, teniendo en cuenta fundamentalmente el papel mediador y socializador de la difusión a través de las redes sociales, sino como medio de coordinación y comunicación entre los participantes, que fomentan, precisamente, ese trabajo en equipo en espacios virtuales (Campus Virtual).

El producto final puede ser mejor o peor en calidad técnica, pero, sin duda, el proceso de participación, colaboración, comunicación, creatividad y las interrelaciones entre estudiantes, docentes y demás personal de la comunidad universitaria, su entusiasmo, expresión y autenticidad, es lo realmente educativo de la experiencia.

Bibliografía

- ARAUJO, J. B. y CHADWICK, C. B. *Tecnología educacional: Teorías de la instrucción*, Paidós, Barcelona, 1988.
- AREA, M. *Los medios, los profesores y el currículo*, Sendai, Barcelona, 1991.
- AREA, M. *Los medios y las tecnologías en la educación*, Pirámide, Madrid, 2004.
- BARRETT, E. y REDMOND, M. *Medios contextuales en la práctica cultural. La construcción social del conocimiento*, Paidós, Barcelona, 1997.
- BARTOLOMÉ PINA, A.R. “Medios y procesos de aprendizaje”, *Currículum*, nº 4, 1992, pp. 41-60.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. “Los medios tecnológicos en la acción didáctica”, en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ Y SÁENZ BARRIO (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, Marfil, Alcoy, 1995, pp. 69-92.
- CABERO, J. *Tecnología educativa: producción y evaluación de medios aplicados a la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 2001.
- CABERO, J. “Definición y clasificación de los medios y materiales de enseñanza”, en CABERO ALMENARA (ed.). *Tecnología Educativa*, Síntesis, Madrid, 1999, pp. 53-70.
- CEBRIÁN, M. *La televisión: creer para ver: la credibilidad infantil frente a la televisión: una propuesta de intervención didáctica*, Clave Málaga, 1992.
- CLARK, R. y SALOMON, G. “Media in teaching”, en Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*, Collier McMillan Publisher 464478, London, 1986.
- CLARK, R. y SUGRUE, B. “Research on Instructional media, 1978-1988”, en ELY (ed.). *Educational media and technology yearbook*, Libraries Unlimited, 1986, Denver, 1988.
- CUBAN, L. *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*, New York, Teachers College Press, 1986.
- GARCÍA AREITO, L. “Comunicación a través de los medios”, en GARCÍA AREITO (ed.). *La educación a distancia*, Ariel, Barcelona, 2001, pp. 169-189.
- GIMENO SACRISTÁN, J. “Los materiales y la enseñanza”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194, 1991, pp. 10-15.
- LÓPEZ-ARANGUREN, I. y MONTERO, P. “Sociedad de la información, y educación y formación de personas adultas”, en GARCÍA CARRASCO (ed.). *La educación de adultos*, Ariel, Barcelona, 1997, pp. 111-126.
- LÓPEZ, O. (Comp.) *Medios y Materiales Educativos*, Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”. Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Lambayeque (Perú), 2006.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. “¿A dónde vamos con los medios?”, en CABERO ALMENARA (Ed.). *Medios audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la formación en el siglo XXI*, Diego Marín, Murcia, 1999, pp. 177-188.
- MATTELART, A. y MATTELART, M. *Pensar sobre los medios: comunicación y crítica social*, FUNDESCO, MADRID, 1987.
- REISER, R. A. (2001). “A History of Instructional Design and Technology. Part I: A History of Instructional Media”, *Educational Technology Research and Development*, nº 49, vol. 1, 2001, pp. 53-64.

RICOY, M. C. “Utilización de los recursos y medios de comunicación social en la educación”. *Perspectiva*, n° 23 (01), 2005, pp. 153-189. Recuperado el 27 de enero de 2011, de <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SALINAS, J. *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears Palma de Mallorca, 1992.

VALVERDE, J. “Organización educativa de los medios y recursos tecnológicos” en DE PABLOS, J. (Coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, Algibe, Málaga, 2010, pp. 217-248.



***Políticas del activismo mediático en Sud Kivu (R.D.Congo):
Mujeres activistas y su uso de blogs, Youtube y Flickr en la
Construcción de Paz***

***The politics of media advocacy in South Kivu (DR Congo): Women
activists and blogging, Youtubing and Flickreing in Peace
Building***

Elisa García Mingo

Universidad Complutense de Madrid

elisagmingo@yahoo.es

Recibido el 28 de marzo 2012

Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: El uso estratégico de los medios de comunicación para modificar políticas públicas y para llamar la atención sobre causas sociales olvidadas, el *media advocacy* (*activismo mediático*), cobra especial relevancia en contextos de conflicto armado o extrema violencia como es el oriente congoleño contemporáneo. En Sud Kivu, una de las provincias más golpeadas por las “guerras de repetición” de la República Democrática del Congo, la sociedad civil se ha convertido en actor dinamizador del proceso de reconciliación y reconstrucción posbélica y ha privilegiado los medios de comunicación como herramienta de promoción de la(s) Cultura(s) de Paz. Nos hemos aproximado al caso de las mujeres periodistas de Sud Kivu para entender cómo se traduce este uso y cuáles son las políticas del *activismo mediático* en este contexto, centrando nuestra atención en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) para amplificar el efecto de su lucha social.

Palabras clave: Activismo mediático; Medios de paz; NTIC; Mujeres periodistas; R.D.Congo; Conflicto armado.

Abstract: The strategic use of media to change public policies and to call attention to neglected social causes, known as *media advocacy*, is especially important in contexts of armed conflict or extreme violence such as contemporary Eastern Congo. In South Kivu, one of the most affected provinces by the “wars of repetition” of the Democratic Republic of Congo, civil society has become a dynamic actor in the process of reconciliation and post-war reconstruction and has privileged the media as a tool to promote Peace Culture(s). We have analyzed the case of the group of women journalists in South Kivu to understand this precise use of media and –the politics of media advocacy-, focusing our attention on the management of the so called new

technologies of information and communication (NTIC) used to amplify the effect of their social struggle.

Keywords: Media advocacy; Peace media; NICT; Women journalists; DR Congo; Armed conflict.

Introducción

Las mujeres periodistas de la provincia congoleña de Sud Kivu, organizadas en una asociación profesional llamada *Association des femmes des médias du Sud-Kivu* (AFEM-SK), constituyen una de las voces más destacadas de la lucha contra la violencia sexual que asola la región desde hace una década, la cual ha venido a ser llamada el “femicidio congoleño”. La voz de estas mujeres se ha amplificado en el último lustro gracias a una compleja e intrincada política de producción y activismo mediático que se ha consolidado gracias al uso de herramientas de la comunicación del siglo XXI como son los blogs, las listas de distribución de e-mail, los vídeos de Youtube o el uso de Flickr. Estos usos tienen unas lógicas que hemos pretendido desvelar; traen consigo retos y dilemas en torno a las políticas de representación que manejan los activistas locales que debemos dilucidar para entender el verdadero impacto de estas nuevas herramientas sobre su lucha y cómo estas ayudan a que se produzca una imbricación entre las reivindicaciones locales y los activismos globales.

Para alcanzar este objetivo analítico, traigo aquí algunos retazos de materiales etnográficos -producidos como resultado del trabajo de campo realizado en 2008 y en 2009¹- y artefactos etnográficos más recientes, a partir de los cuales iré analizando la transformación de un activismo inicialmente local en un activismo con fuertes vínculos transnacionales, basado en las redes internacionales de mujeres activistas y sustentado en las relaciones creadas a través de las NTIC. Este proceso, en un irónico repliegue, nos permite observar cómo el *media advocacy* no solo transforma a los destinatarios -los gobiernos del llamado Primer Mundo, las conciencias de la opinión internacional, los presupuestos millonarios de la *industria de la ayuda* (ESCOBAR, 1995)-, sino también a los propios activistas, que se activan en la *red* como una luz parpadeante de la comunidad de base.

Sud Kivu: Escenario de guerra, escenario de paz

La RDC figura entre los países del Mundo que han sido devastados por la guerra en las últimas décadas... conflictos armados que han arrasado la subregión de los Grandes Lagos dejando millares de víctimas, entre ellos, las mujeres. La violación y otras violencias sexuales han sido utilizadas como arma de guerra. Los grupos armados y otros actores del conflicto han utilizado la violencia sexual bien para ir contra el adversario o bien para sabotear o también incluso para infectar con algunas enfermedades como el virus del VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual. Esos actos considerados como deshonrosos han hecho que las mujeres sean incapaces de denunciarlo, de defender sus derechos y de participar en la gestión de la cosa pública...².

¹ El trabajo de campo fue realizado siguiendo la metodología de la *etnografía multisituada* (Marcus, 1995) en el marco de la investigación conducente al título de Doctor.

² Fragmento de producción radiofónica de AFEM-SK locutado y producido por las periodistas de la asociación.

Las producciones radiofónicas de las periodistas congoleñas que participan en AFEM-SK son un relato fiel de la realidad de su provincia: el Sud Kivu. Esta región, que recibe su nombre del Lago Kivu –uno de los grandes lagos africanos-, es una zona fronteriza sin ley, rica en minerales y paradigma actual de la colección de artimañas que los congoleños llaman el *Système-D* o sistema de *la debrouillardise*, como es llamada la economía informal de la supervivencia a través de maneras creativas (JACKSON, 2002: 519). El Sud Kivu, región de tilapia, mandioca, carbón, alubias y *kasigsi*³, ha sido desgarrado por la guerra y por el inoportuno descubrimiento de recursos como la casiterita y coltan; la confluencia de tensiones políticas y del interés por la explotación minera de recursos estratégicos ha producido una economización del conflicto, tanto para quienes viven de la explotación ilegal de minas como quienes viven de la economía de la paz, traducida en millones de dólares dedicados por las organizaciones internacionales a la lucha contra la violencia sexual.

Los rostros de ambas economías pueden verse en los diferentes escenarios de la provincia de Sud Kivu: en las zonas mineras han florecido el tráfico de drogas y de armas además de la prostitución, la fabricación de cerveza y los *ngandas*⁴ y el pequeño comercio de todo tipo en torno a una economía del dólar (JACKSON, 2002: 528); en la capital, Bukavu y algunos “puntos calientes” de la región, como Bunyakiri, Kanyola o Bandaka, aparecen centros de tránsito para víctimas y hospitales especializados, sedes de organizaciones internacionales y surgen organizaciones locales, también unidas al dólar y a los discursos y prácticas del desarrollo (ESCOBAR, 1995: 10). Los habitantes del Sud Kivu han entendido la existencia de intereses políticos y económicos extranjeros en la ocupación actual, violenta o pacífica, de los Kivus –incluyo aquí al Nord Kivu también– lo que ha transformado radicalmente su manera de entender la vida y sobre todo, la actividad económica informal (JACKSON, 2001; 130). Si observamos cualquiera de los escenarios, sean de paz o de muerte, uno puede bien imaginar al *mwami*⁵ anciano que en una entrevista aseguraba que era imposible volver a los tiempos de antes del coltan (INTERNATIONAL CRISIS GROUP, 2003: 26).

Este escenario es estudiado por NEWBURY (1996: 573-576), el cual nos habla de las cuatro crisis que se solapan en la región: la herencia de la política de la dictadura de Mobutu basada en la exacerbación y el uso político de la etnicidad como base de alianzas o desencuentros políticos, especialmente flagrante en el Este y el Sur del país; la presencia y abusos de ejércitos de otros países como Ruanda, Uganda o Burundi con la connivencia de sus gobiernos; la crisis de gobierno y el colapso del estado congoleño, que a pesar del paso de los años continúa siendo “ingobernable” e incapaz de proveer a sus ciudadanos de acceso a los derechos fundamentales; y, una crisis humanitaria que

³ Cerveza de banana muy extendida en la región de los Grandes Lagos.

⁴ Pequeños negocios –habitualmente chozas o pequeñas edificaciones de barro- en los que se consume cerveza y *kasigsi*.

⁵ Palabra *suajili* para designar al líder tradicional de la región de los Kivus.

afecta especialmente a las mujeres, que comenzó en 1994 con la llegada masiva de refugiados y se ha ido agravando desde entonces debido a la incapacidad del gobierno, la presencia de armas y la aparición de grupos armados alimentados por la explotación ilegal de recursos minerales.

En esta compleja y terrible superposición de escenarios de violencia y escenarios de paz, aceptamos la invitación de NORDSTROM (1998) a seguir el sistema de hebras de resistencia y creatividad en contextos de violencia; estudiamos por eso a las mujeres periodistas de Sud Kivu que, agrupadas bajo el paraguas de su asociación, se convierten en productoras de loci de resistencia, *creadoras de mundos viables* (1998: 110). Descubrimos en el trabajo y las vidas de *les filles* de AFEM-SK que efectivamente existen dos mundos, el habitado, desolado e inviable para vivir en él como antes vivieron –“como era antes de 1994”- y el mundo viable que se esfuerzan por construir a través de su particular activismo, el *activismo mediático*, a través de unas nuevas herramientas, los Medios de Paz, que les permiten crear nuevos órdenes de significado capaces de desafiar la hegemonía del terror de la guerra (NORDSTROM, 1998: 112).

Cartografías alternativas de comunicación social: mapeando los *medios de paz*

5.491.. ¿Esa es la tasa de las mujeres víctimas de violencia sexual del primer semestre de 2010 en Sud Kivu! Es, sin embargo, sólo un semestre y sólo en la provincia de Sud Kivu. No estamos hablando de Nord Kivu, Maniema ni de Ituri. Es una cifra que refleja una realidad conocida, pero subestimada por los congoleños que hablan, en informes y análisis del desarrollo, de la situación de completa seguridad o relativa calma. Más de 5.000 mujeres fueron violadas en un semestre en esta situación de “relativa calma”. Hasta finales de octubre 738.375 personas en Sud Kivu han huido de sus aldeas tras los enfrentamientos que continúan en sus comarcas. Violadas, desplazadas, asesinadas... siguen siendo las principales víctimas y nunca las que toman las decisiones. ¿Ellas quiénes son? Las mujeres de estos pueblos olvidados pero a pocos kilómetros de la ciudad, donde la gente pretende vivir bien. La violencia contra las mujeres no es noticia, se habla de él desde el comienzo de la guerra. Todas las guerras tienen en común: el saqueo, muertes, violación... La violencia sexual es el sello del este del Congo⁶...

En las dos últimas décadas se han llenado de tinta miles de folios con farragosos debates teóricos y discusiones a favor o en contra del *Periodismo Subjetivo* (BELL, 1997) o sobre el *Periodismo de Paz* (PELEG, 2007; KEMPF, 2007; HACKETT, 2006; LYNCH y MCGOLDRICK, 2005; GALTUNG, 2003); sin embargo es muy difícil encontrar trabajos exhaustivos acerca de proyectos de medios que constituyan casos ejemplificantes de dichas corrientes y que den pie a discusiones aterrizadas en las experiencias de periodistas, empresarios, oyentes y otros actores implicados en la producción mediática. Nos interesa por esto el paisaje mediático de Sud Kivu que, por su riqueza y su especificidad, resulta apropiado para investigar formas no

⁶ Fragmento de un boletín publicado por AFEM-SK en Octubre de 2010 en la ocasión de la celebración de la Marcha Mundial de las Mujeres en Bukavu.

convencionales y más humanas de comunicación, capaces de provocar y encauzar la participación ciudadana en los asuntos que conciernen directamente a la vida de las comunidades (GONZÁLEZ DEL RÍO, 2004: 152). Para estudiar el paisaje mediático sudkivutien -caótico, creativo y fraccionado como cualquier otra actividad de la economía de la provincia congoleña- nos vemos obligados a ensanchar la lente analítica con el fin de permitirnos considerar formas variadas y desconocidas (para nosotros) de comunicación social, de ahí la motivación por incorporar al estudio miradas y metodologías propias de disciplinas como la antropología.

El punto de partida para considerar el caso en estudio será la definición y problematización de Spitulnik sobre los *pequeños medios*, que serían aquellos medios participativos y públicos que se erigen como alternativas a los medios del estado (SPITULNIK, 2002: 180), son arenas extremadamente potentes de lucha política (SPITULNIK, 1993:303), son significantes a la hora de ayudar a las personas a crear espacios comunicativos llenos de sentido (SPITULNIK, 2002: 177); y, por tanto, ejercen la función de consolidación de procesos de empoderamiento de comunidades desempoderadas y vulneradas por y cara al estado.

Los *pequeños medios* no son solo medios convencionales sino que se incluyen en esta categoría los grafitis, *flyers*, casetes piratas, listas de correo, eslóganes, chistes, rumores y otras pequeñas producciones culturales y mediáticas hechas con el fin de establecer esferas propias de comunicación que sean desafiantes al poder (SPITULNIK, 2002: 177). Estas pequeñas iniciativas mediáticas son muy características de las sociedades que, como la congoleña, han experimentado un cambio muy rápido de sociedades de transmisión oral a comunicación mediada. Cada uno de estos pequeños medios tiene la capacidad de mediar entre estado y sociedad, aunque rara vez tienen acceso a un diálogo directo con el estado. Este hecho es posible debido a que son parte crucial de la sociedad civil pues abren espacios de discusión en los que se debate sobre la autoridad estatal, la responsabilidad política (SPITULNIK, 2002: 179) y los problemas que aquejan a la sociedad en cuestión. Este tipo de producciones han permitido que los pueblos subalternos generen “espacios comunicativos” en los que se pueden representar a sí mismos, acabando así con la paradoja que se dio durante decenas de años de que mientras que sus símbolos proliferaban en la cultura popular, las organizaciones de los movimientos subalternos no tenían canales para representar sus propias culturas (MCSHERRY, 1999: 109-110).

Intentamos rastrear para luego dibujar un mapa de medios de comunicación que quedan “fuera del mapa” de las cartografías de los medios dominantes (GINSBURG *et al.*, 2002: 23), pero que no por ello son menos cruciales para las transformaciones del siglo XXI que otros *media* que sí han sido cartografiados. Los *pequeños medios* crean espacios comunicativos que constituyen corrientes subterráneas y reservorios de crítica política y movilización (SPITULNIK, 2002: 179). Esta descripción cartográfica ha de entenderse como una pretensión de conocer y comprender el papel de los medios en los cambios sociales desde un punto de vista empírico, ya que en la arena académica se

han prodigado poco los estudios sobre experiencias concretas y proyectos donde la comunicación ha sido un factor decisivo del cambio (GUMUCIO DAGRÓN, 2001: 8). Es en definitiva, como lo define SPITULNIK, un análisis sobre cómo las personas ganan espacios de expresión en contextos de gran opresión de libertades (SPITULNIK, 2002: 177) y en última instancia una reflexión profunda y reveladora acerca del papel del periodismo como un contrapoder capaz de denunciar abusos e injusticias de sus sociedades, que hasta ahora ha sido conceptualizado por los teóricos e idealizado por los profesionales mismos pero que en realidad dista mucho de ser verdad, ya que el poder mediático parece estar jugando a menudo un papel subordinado a otros poderes (GONZÁLEZ DEL RÍO, 2004: 120).

Empoderamiento, rebeldía ejemplificante, comprensión creativa de los valores profesionales, misión, comunidad y profesionalización serán solo algunos de los términos que nos anclen en este fenómeno de medios responsables y no convencionales que nos enseñan una lección de valentía y utopía. Iremos además un paso más allá de esta definición de *pequeños medios* alternativos al afirmar que muchas de las iniciativas de producción mediática de este corte que se están dando en el este del Congo son Medios de Paz -*peace media*-, es decir, proyectos cuya programación está intencionadamente dirigida a acercar a las partes de un conflicto, a prevenir las dinámicas estructurales y culturales que potencian y legitiman la violencia y a lanzar estrategias para contrarrestar los discursos y programaciones de los “medios de la violencia” o “medios de la guerra” -*war media*-, entendidos como aquellos que se centran en el disenso, enaltecen la violencia y obvian las alternativas para la construcción de la paz (GALTUNG, 2003).

Periodismo con agenda y activismo mediático en Sud Kivu

- ¡No te puedes imaginar los gritos que pegaba mi marido cuando le dije que me iba a ver a Laurent Nkunda a Masisi!

- ¿De verdad te fuiste a entrevistarle?

- ¡Claro que fui! El CNDP había lanzado la mayor ofensiva de los últimos años y habían llegado hasta Goma. Él salía ufano en los medios de comunicación diciendo que realmente lo que quería era la paz, ¡pero estaba haciendo lo contrario! Todo el mundo me decía que estaba loca, pero yo pensaba que era mi obligación hablar con él para saber por qué estaba haciendo la guerra otra vez.

- ¿Y cómo hiciste para llegar hasta él?

- Le dije a mi jefe que me iba a hacerle una entrevista a Laurent Nkunda y me fui hasta Goma en barco. Luego continué hasta Masisi por tierra y allí le dije a sus hombres que quería hablar con ellos y me llevaron hasta él.

- ¡No me lo puedo creer! ¡Estás loca! ¿De verdad le viste y le dijiste lo que pensabas?

- Claro que sí. Le dije que los habitantes de Bukavu no le creíamos cuando decía que quería la paz. ¿Cómo pensaba que podíamos perdonarle después de lo que hizo en 2004? Fui en persona para preguntarle cuáles eran sus intenciones.

- ¿Y no tuviste miedo?

- ¡Claro que sí! Pero soy periodista. Es mi trabajo entrevistarle y volver a casa con las grabaciones. Todo el mundo dijo que estaba loca, pero a la vuelta todos me llamaban pidiéndome el material sonoro para hacer sus reportajes. Ese hombre debe responder ante la justicia por todo el mal que ha hecho y para devolver la dignidad a las miles de mujeres y niñas que sus hombres han violado⁷.

Corría el mes de noviembre de 2008 y el este del Congo volvía a estar anegado por las lluvias y por los enfrentamientos entre rebeldes y soldados del ejército congoleño. Imani Masongi, una de las periodistas más veteranas de AFEM-SK, tomaba el barco rumbo a Goma iniciando así un complicado viaje hasta Masisi, el feudo de los guerrilleros tutsi en Nord Kivu. Era imposible entrar en aquella zona, vigilada con rabia y fuego por los milicianos del CNDP⁸, que habían logrado en aquellos días tomar la ciudad de Goma, la más poblada y grande de toda la región oriental del país. Congo estaba aquellos días en todos los titulares de los medios internacionales y Laurent Nkunda se estaba convirtiendo en un enigmático y atractivo “señor de la guerra” para muchos gracias a la gran atención mediática internacional, motivada en parte por el propio CNDP, que abría las puertas de su pequeña república a los medios internacionales y particularmente a aquellos medios de los países anglófonos afines al gobierno de Paul Kagame.

Imani Masongi, con su temeraria concepción del periodismo, reinventaba su profesión e imaginaba los caminos posibles para afrontar el nuevo huracán de caos y muerte en el que estaba inmerso su país. En un acto de creatividad, Imani imaginaba un mundo nuevo, pues ante la imposibilidad de reconstruir el mundo habitable en el que vivieron hasta 1994 se enfrentaba a la codicia y a la violencia con una sinceridad que desarmaba a cualquiera. La joven periodista demostraba, como antes lo hicieron muchas mujeres congoleñas, que la historia no es simplemente algo que le sucede a la gente, sino algo que la gente hace (DEL VALLE *et al*, 2002: 22).

El periodismo que hacen las chicas de AFEM-SK, que es antes *activismo mediático* que mera producción de noticias, puede ser entendido, desde la óptica de la producción de noticias (TUCHMAN, 1978), como un “periodismo con agenda”, pues concibe a los medios como herramienta de promoción de los derechos de la mujer en su región. Con esta pretensión, proclamada a los cuatro vientos, AFEM-SK se incorpora a la mirada feminista sobre la paz y el periodismo que apunta la importancia de promover el acceso de las mujeres a los medios, la necesidad de modificar los contenidos de los medios con el fin de incorporar una dimensión de género, la obligación de sancionar a los “medios del odio”, especialmente cuando promueven violencia contra las mujeres, la necesidad de entrenar y educar a los periodistas para eliminar la tendencia a hacer representaciones sexistas y la importancia de estudiar los casos relacionados con el

⁷ Fragmento de entrevista a Imani, presidenta de AFEM-SK, realizada en Bukavu en Julio de 2009

⁸ Siglas del *Congrès national pour la défense du peuple*, el grupo armado liderado por Laurent Nkunda.

género, los medios y la violencia (REHN y JOHNSON-SIRLEAF, 2002; DREZIN, 2003).

El caso del Sud Kivu es el último de una larga lista de ejemplos que indican con contundencia que los medios se han convertido en una herramienta crítica para la lucha pacifista de las mujeres por sus derechos; de hecho, los medios fueron identificados como una de las doce áreas críticas de la Plataforma de Acción de Pekín en la Cuarta Conferencia Mundial de Mujeres de la ONU de 1995, por el “poder transformador” que se le atribuye a los medios debido a su capacidad de convertirse en “voces de denuncia” para los “sinvoz” (HOWARD y LOYD, 2005). Pese a la aparente obviedad de esta aseveración, los medios no han sido concebidos de esta manera, sino más bien al contrario, es decir, han sido destacados por su actuación como vehículos de odio cultural y estereotipos que representan a las mujeres como víctimas, y nunca como activistas, analistas o resolutoras de conflictos.

Los principales motivos que han potenciado esta mirada mediática miope y estrecha sobre las vidas de las mujeres –acentuada en los casos de conflicto armado y violencia– son el pobre o nulo acceso de las mujeres a la información como productoras de la información, como protagonistas de la información y como consumidoras de la información:

... aquí y más aún en el campo la radio es cosa de hombres. La mujer no tiene derecho a tocar la radio, el hombre la coge y se la lleva cuando se va a trabajar, cuando está en casa se la pone en la oreja mientras que la mujer se dedica a hacer las tareas del hogar, así que pensamos: ‘Les hemos dado formación a las mujeres del campo pero no tienen los medios de comunicación; nosotras tenemos acceso a los media, o sea ¡que ellas deberían tenerlo también! ¡Ellas tienen que escuchar los programas de radio también!’⁹.

Así, además de lograr que las mujeres logren “escuchar la radio”, nos enfrentamos al gran desafío de aumentar la presencia de las mujeres en los cuadros profesionales de los medios (REHN y JOHNSON-SIRLEAF, 2002: 104), aspecto mucho más difícil de superar, ya que depende de enormes corporaciones multinacionales movidas por el lucro principalmente. Desde la corriente activista de las mujeres de los medios y del pacifismo feminista no solo se aboga por incorporar a mujeres en los medios sino también la mirada de género en el periodismo convencional y en su cobertura de las intervenciones de “construcción de la paz”, que han fracasado una y otra vez a la hora de comprender las estructuras patriarcales que sustentan la violencia y el conflicto. Los medios convencionales han realizado coberturas que no hacen justicia a los esfuerzos pacificadores de las mujeres, llegando a actuar a veces como portavoces de estructuras poco críticas y opresivas, promoviendo una representación de la femineidad desprotegida, cristalizando así la figura de la mujer-

⁹ Fragmento de entrevista a Zakia, periodista de AFEM-SK, realizada en Bukavu en Noviembre de 2008.

víctima incapaz de asumir otros roles en contextos de violencia armada (MOURA, 2008: 69).

Un periodismo alternativo potenciado por las nuevas tecnologías de la comunicación

- No puedes llegar siquiera a imaginarte las últimas noticias que nos llegan del interior. Está ocurriendo algo que nunca antes había sucedido; ha llegado un grupo de mujeres diciendo que les han quemado los genitales... después de violarlas les rociaron con gasolina en sus sexos, y luego les prendieron fuego.

Zakía me habla de la situación con gran consternación; yo, que acabo de llegar no puedo llegar siquiera a imaginar la magnitud de los hechos.

- ¿Esto nunca lo habíais oído?

- ¡No! Conocemos a mujeres a las que les dispararon en la vagina. Los ruandeses eran conocidos por eso, solían destruir los genitales de las víctimas después de la violación, con bayonetas o pistolas... pero nunca habíamos oído algo tan terrible. Uno sabía quién era el perpetrador por la forma de violar que tenían los hombres de un grupo u otro. Por ejemplo, los burundeses les introducían a las mujeres objetos en la vagina, ¡llegamos a oír historias de mujeres a las que les habían metido ramas!

- ¿Entonces crees que la situación está empeorando?

- ¡Claro! Cada vez es peor, no hay control, no hay castigos... y con esta operación militar, hay más caos y desorden. Tendremos que ir a terreno para documentar lo que está pasando, para denunciar los efectos de estas operaciones¹⁰...

La agenda de las mujeres periodistas de Sud Kivu puede resumirse como la búsqueda del fin del *femicidio congoleño*, como se conoce a la violencia sexual ejercida contra las mujeres congoleñas de manera extensiva y sistemática desde mediados de los años 90. Las herramientas más poderosas de su *activismo mediático* son los relatos del horror -los testimonios de las víctimas de la violencia- y las voces de las mujeres rurales, constituidas como una suerte de corresponsales que cubren la violencia desde su cotidianeidad. Examinamos cómo ambos tipos de materiales son grabados, producidos y difundidos a nivel internacional, logrando una amplificación sin precedentes de una lucha local, gracias al uso estratégico de Internet y sus herramientas estrella: el blog, el mail y los espacios de almacenaje de imágenes, Youtube y Flickr.

¹⁰ Notas del diario de campo tomadas en Bukavu, primeros de Julio de 2009.

Testimonios del horror en la red



Fig. 1. Captura de un vídeo de una intervención de AFEM-SK en el Senado de EEUU.

Antes de nada hemos de saber que la narración del abuso tiene un fin eminentemente terapéutico, que ha de ser conducido por profesionales que saben cómo han de guiarlo e interpretarlo, con el fin de que las víctimas inicien un camino de sanación; sin embargo, aquí no examinamos a fondo la cuestión de la narración del dolor, pues lo que nos atinge es explicar las maneras por las cuales los relatos del abuso y la narración del dolor se convierten en productos mediáticos y en herramientas de lucha política.

Pese a que existen muchos impedimentos para expresar el dolor, que es una experiencia radicalmente privada y que se caracteriza por su “incompartibilidad” (SCARRY, 1985: 4), este, como el miedo, el asco y la abyección, gritados, se calman una vez que están *encadenados en la historia* (KRISTEVA, 1988: 192). Las periodistas de AFEM-SK recorren centros de tránsito de víctimas¹¹, hogares, hospitales, caminos... en los que crean, gracias a la ayuda de mujeres rurales, condiciones para construir comunidades de testimonio, basadas en la necesidad de superar la vergüenza moral y la culpa. El testimonio es producto de la necesidad de las víctimas de atravesar la abyección, cuyo dolor es el aspecto íntimo y el horror el rostro público de la violencia contra ellas perpetrada (KRISTEVA, 1988: 185).

La necesidad de narrarlo ostenta la víctima, pero tienen interés en que esta se dé principalmente aquellos que quedan fuera del círculo de la violencia pero dentro de la comunidad –periodistas, políticos...–, que aun siendo incapaces de dilucidar el dolor, ese aspecto íntimo de la violencia, precisan del horror para mover o para conmover. El

¹¹ Centros de atención sanitaria y psicológica a las víctimas de violación abundantes en las áreas rurales de las provincias orientales de Congo, financiadas habitualmente por los fondos de la Ayuda Internacional.

riesgo de esta (re)colección de narraciones del horror es que una vez registradas serán utilizadas y olvidadas por el advenimiento de otras historias y otros temas cuando las modas cambien, pero las mujeres vivirían sus vidas marcadas por el estigma de la violación (OLUJIC, 1995: 196).

Las periodistas de AFEM-SK siempre defienden el trabajo que hacen de colección de testimonios de víctimas de violencia sexual desde la defensa de su activismo: están denunciando lo que ocurre para que se detenga, dándoles voz a las mujeres que no la tienen a través de su blog, de sus emisiones de radio y de sus microvídeos de Youtube. Además, afirman, ayudan a las mujeres que dan su testimonio a sanarse, ya que la narración del abuso es el primer paso para la recuperación e instan así a las otras víctimas a romper el silencio que funciona como instigador de la impunidad.

No podemos olvidar que las periodistas de la capital actúan con la colaboración de asociaciones y organizaciones locales congoleñas que atienden las necesidades de las víctimas. Ellas afirman nutrirse de estas pequeñas luchas para articular una denuncia más amplia, que pasa por hablar de los abusos de los derechos de los niños, demandar mayor protección para los civiles, denunciar las condiciones irregulares de explotación de los recursos y exigir la paz. A su vez, muchas de las víctimas de violencia sexual desean participar en el activismo contra la violencia, desean seguir viviendo, por lo que no es raro que se organicen para cambiar el orden violento, ondeando la bandera de que no les pase a las otras mujeres, por lo que se vuelven a los responsables de las asociaciones locales pidiendo apoyo, ayuda y formación. No podemos obviar esta capacidad de actuar, esta agencia, que tienen las víctimas, ya que estaríamos reproduciendo las peores prácticas masculinas que sitúan a las mujeres en el lugar de las carencias simbólicas (MAGALLÓN, 2006: 41).

Todas y cada una de las personas-nodo de esta red de activismo y lucha son personas oprimidas, que han experimentado la violencia en una u otra de sus facetas, todos ellos han tenido que hacerse conscientes de la opresión que sufrían y se han preguntado por qué la soportan (MÉNDEZ, 2007: 190). Ellos, que han optado por plantarse ante la corrupción y la impunidad, corriendo riesgos y peligros reales, son los que puede ayudar a las víctimas de la violencia a recuperar su humanidad, ejerciendo una verdadera pedagogía del oprimido, que hace de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos y les hace comprometerse en su lucha por la liberación (FREIRE, 1970: 41).

Las “pequeñas periodistas” y su gran periodismo

- ¿Cómo hacéis para cubrir los casos de violencia sexual?

- Cuando comenzamos dijimos: vamos a ver a las víctimas, vamos a reunirnos con ellas y ellas nos van a explicar sus problemas; después nosotras podremos dar a conocer sus problemas al

resto de la comunidad. Así les damos espacio en los medios. No damos asistencia material o sanitaria, pero les damos la voz en los medios para que se expresen.

- ¿Crees que vuestro activismo está teniendo algún resultado?

- Sí. Recuerdo una historia que ocurrió en el eje de Nyagezi, habíamos hecho una formación con mujeres de esa zona sobre el proceso democrático, sobre derechos humanos y sobre las maneras de perseguir los abusos contra sus derechos. Un día, esas mujeres se dieron cuenta de que una mujer había sido arrestada ilegalmente así que se fueron a ver al comandante de la policía. Antes, se constituyeron como grupo y discutieron la forma de actuar; acordaron que ahora que conocían sus derechos no podrían quedarse calladas. Nos llamaron por teléfono y nos contaron lo que había pasado; nosotras les propusimos una estrategia para actuar y les dijimos que comentaran en la comisaría que habían dado la información a la radio. ¡Tienen miedos de los medios! Así que fueron hasta allí y lograron liberar a su comadre. Para nosotras fue una victoria. De hecho, hablamos de ello en la radio. Nos agradecen las formaciones; ya nadie puede pasar por encima de sus derechos así como así. Trabajamos con las mujeres de los radio-clubs, que han creado grupos de reunión en los que escuchan nuestras emisiones y siguen nuestros consejos. ¡Ahora están informadas! Facilitamos a las mujeres el acceso a la información. Están interesadas en saber lo que pasa y cuando las formamos, hay entre ellas mujeres que se convierten en lo que podemos llamar “pequeñas periodistas” porque les damos grabadoras para que puedan hacer grabaciones contándonos sobre su vida cotidiana, sobre las cosas que pasan en su entorno. Cuando hay un caso de violación ellas son las primeras en denunciarlo¹².

Como hemos apuntado, la segunda gran fuerza del *activismo mediático* de AFEM-SK proviene de recoger las voces de sus *consejos* rurales; para ello y por ello, han ido desarrollando desde hace cinco años redes de mujeres rurales, que mediante breves jornadas de capacitación de técnicas básicas de periodismo se convierten en las llamadas “pequeñas periodistas”. A lo largo de las sesiones de formación, las mujeres irán aprendiendo técnicas de entrevista y de recogida de elementos sonoros, con la ayuda de las periodistas que conducen la formación; aprovecharán la presencia de las autoridades locales para entrevistarles y exigirles compromisos políticos. Más tarde, serán ellas, de manera autónoma, las que hagan entrevistas y reportajes que han de ser emitidos en las emisoras locales.

¹² Fragmento de entrevista a Zakia, Bukavu, finales de Julio de 2009.



Fig. 2. Curso de capacitación de periodismo impartido a las mujeres rurales en la Isla de Idwji. Foto de la autora.

El “pequeño periodismo” tiene algunos elementos que le permiten generar el cambio: las herramientas, las redes, las personas y la motivación. Tienen la herramienta para conducir el cambio, la radio, que nos permite “escuchar” el contexto, la pasión y el dolor (GUMUCIO DAGRÓN, 2001: 2); además, tiene las redes: las creadas por los radio-clubs, las diferentes asociaciones de AFEM-SK en los diferentes territorios y la red construida en Internet; también tienen las personas, las cientos de mujeres, víctimas y activistas, que se han ido conformando en grupos de acción y asociaciones de apoyo. Sin duda alguna, todo esto es poco para sobrevivir, y luchar por la justicia, en un espacio gobernado por el miedo y la violencia. Sin embargo, este “pequeño periodismo” tiene algo que lo caracteriza y lo habilita para trabajar en un contexto difícil, precario y hostil: las ganas de luchar.

Los grupos de pequeñas periodistas, articulados por “puntos focales” y siempre bajo la fórmula AFEM-SK (grupos gobernados por mujeres formados en técnicas periodísticas básicas que usan los medios), funcionan bajo las mismas reglas que los radio-clubes de las radios comunitarias y los de AFEM-SK: se comprometen a asociar a las autoridades locales en sus proyectos y acciones de desarrollo comunitario, trabajan en red con sus socios, comparten materiales con AFEM-SK y buscan las maneras de lograr la autogestión.

La exitosa experiencia de las mujeres rurales –en sus mayorías agricultoras o dedicadas al pequeño comercio–, que cuando presencian una injusticia o problema se

organizan para grabar materiales y enviarlos a la radio o ejerciendo de “corresponsales de guerra” nos habla de la importancia de dar espacio a las mujeres en *sus medios*. Estos medios tienen la responsabilidad, acentuada por su naturaleza comunitaria, de contravenir la naturalización de la violencia contra mujeres y dar a las mujeres tantas opciones como sea posible para manejar todo tipo de violencias desplegadas contra ellas, siendo la violencia sexual la punta de un iceberg que está hecho de violencias y opresiones sutiles y congeladas durante siglos. Las agricultoras periodistas de Sud Kivu, apoyadas por las periodistas de la capital –Bukavu– están aleccionándonos magistralmente sobre la “generización” de los medios, es decir, sobre la lucha contra los mensajes mediáticos sexistas, que reinscriben ideologías acerca de la feminidad y de la masculinidad, que articulan actitudes y acciones, limitando las posibilidades de las personas de pensar o actuar fuera de los límites prescritos (MACHARIA, 2007: 4).

Actúan guiadas por la fuerza que da la comunidad, pero ejerciendo una valentía exquisita materializada en pequeños gestos rebeldes de su cotidianeidad: escuchar la radio sin permiso, dejar los campos para ir a ver al jefe policial, llamar para hablar de lo que está pasando, encarar al chef coutoumier... estos gestos pretenden acabar con una sutil forma de violencia que han padecido siempre estas mujeres, la de la exclusión de la información y de los medios. En la RDC es noticia que las mujeres hablen en los medios, porque el acceso a la información ha estado totalmente discriminado, desde el acceso a la educación y a la alfabetización de la población hasta la discriminación de lenguas y contenidos en la información.

Es difícil ver en los medios a las mujeres que han padecido violencia sexual como supervivientes, que se han opuesto activamente al crimen, ya que más bien se suele representar a las mujeres como víctimas que no pelean para defenderse. Las noticias sobre violencia contra mujeres suelen estar construidas mediante una colección de mitos, lugares comunes y explicaciones simplistas (si las hay) acerca de las mujeres, los hombres y sus relaciones, de tal manera que es raro encontrar contextualizaciones o explicaciones que aborden las estructuras sociales y las dinámicas de dominación. Al contrario, el pequeño periodismo es una total ruptura de esquemas ya que da voz a quienes sufren y trata de atajar el sufrimiento, pero no deja de hablar de la vitalidad y la fuerza con la que las víctimas tratan de seguir con sus vidas (MAGALLÓN, 2006: 41).

Es además otra pequeña revolución en la medida en que la actividad periodística se lleva a cabo de “fuera hacia adentro”, pues la información es recogida e interpretada por personas que están insertas en el orden social dominante y versa sobre personas que están bien fuera de estos espacios sociales, pero en ningún momento se hace un reconocimiento abierto de estas ubicaciones y de sus implicaciones. Los “outsiders” son objeto de la noticia, nunca sujeto, porque lo que este tipo de periodismo definido por DURHAM (1998: 129) además de afuera hacia adentro es de arriba hacia abajo. El pequeño periodismo es un ejemplo revelador de cómo sería un periodismo de “dentro hacia fuera”, que no ha de obligar al periodista, cual antropólogo, a estar dentro sino

que convierte a los dentro, mediante procesos de empoderamiento y formación, en los periodistas, o al menos, en cooperantes necesarios para hacer ese periodismo.

El pequeño periodismo, nacido en los centros de tránsito y en los caminos, en las aldeas y en los hospitales, concebido en los espacios de la violencia, es un grito eficaz a la vez que una herramienta precisa y reflexionada. No han puesto unas grabadoras en manos de unas mujeres de campo, sino que han quitado la maleza de los caminos para que las mujeres rurales los transiten, les han aclarado la voz y les han sujetado la mano mientras ellas gritaban “¿por qué?”. Y ningún orden opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿por qué?” (FREIRE, 1970: 99).

Los testimonios de estas activistas rurales que ejercen como periodistas en sus aldeas nos llevan directamente al corazón de la resistencia política de las mujeres congoleñas, de la transgresión firme de maneras suaves; las mujeres de Sud Kivu, garantes de los valores y responsables de la transmisión del patrimonio cultural de la comunidad, hacen un viaje de lo privado a lo público participando en asociaciones, rompen el tabú del silencio al convertirse en “pequeñas periodistas” -una suerte de corresponsales de AFEM en los territorios de la provincia- y se “enfrentan a sus maridos” y al resto de la comunidad, haciendo así una conquista de la feminidad (SOU-POUYALET, 2007: 91).

Retos y dilemas de la transformación

Conociendo el escenario, las motivaciones, los conceptos y las lógicas de trabajo de AFEM-SK, podemos analizar los retos y los dilemas que se producen al proyectar estos rostros y voces de la violencia en ese espacio, tan irregular, fragmentado y productor de vulnerabilidades que es el *ciberespacio*. En primer lugar, entenderemos que los materiales que cimentan el trabajo activista de AFEM-SK –grabaciones sonoras de testimonios, imágenes de víctimas y reportajes desde el terreno- tienen la ventaja de priorizar las voces locales frente a las voces expertas o de las élites, lo que permite reflejar las realidades subyacentes estructurales de las situaciones dando una base sólida a las informaciones sobre derechos humanos, que en muchas ocasiones han pecado de un uso abusivo y frivolidado de los lo que en muchos casos de los testimonios (GREGORY, 2006: 202). Sin embargo, no podemos olvidar que priorizar las voces locales ha de pasar por emponderar a las voces locales –y no secuestrarlas-, dándoles herramientas y medios para hablar de lo que les pasa en lugar de producir flamantes documentales, micro-entrevistas o dosieres de activistas locales con el ánimo de tener “las voces locales” con la mirada puesta en la financiación proveniente de la ayuda internacional.

Por otro lado, y a pesar de los éxitos del activismo construido a base de un estremecedor *collage* de testimonios de la violencia, no podemos obviar las dudas que surgen sobre el uso y las maneras de recoger esos testimonios; ¿qué importa lo aparentemente loables que sean los fines si la manera de recoger esos testimonios es un

atropello para las mujeres? Por otro lado, en muchas ocasiones, los motivos que llevan a los periodistas trascienden a la denuncia para ser, más bien, la búsqueda de buenas historias. Las terribles historias de supervivencia de estas mujeres llegan a los espectadores, de tal manera que redundan en beneficios para el periodista y su medio, por lo que estas mujeres, consintiendo participar en la actual popular cobertura de violaciones, están volviendo a ser violadas (OLUJIC, 1995: 197).

La denuncia, a pesar de ser llevada a cabo por periodistas y a través de los medios, es una instancia eminentemente política. Quienes quieren hacer denuncia piensan que para dar a conocer el problema no basta con narrar lo sucedido ni explicar y analizar los hechos, hace falta, por su potencia, el testimonio de las víctimas. Las víctimas tienen un status particular para hablar de los abusos que han padecido, ya que hablan desde el lugar mismo de este horror, se comprometen con él, ya que están dentro de él (KRISTEVA, 1988: 206). El activismo pro derechos humanos ha proporcionado a los testigos el derecho a protestar frente al abuso dentro y fuera de sus fronteras, dando lugar a una revolución en el ámbito del activismo (IGNATIEFF, 2003: 35) que usa los relatos de las historias de vida, que aportan particularidad a la experiencia masiva del sufrimiento de la población, como una sinécdoque de problemas mayores (GREGORY, 2006: 203), para movilizar al mundo. La traducción de los problemas de fondo a testimonios que conforman pastiches de verdades que perturben y motiven reacciones (REDFIELD, 2006: 12) ha privilegiado el uso del vídeo como herramienta de captación y difusión del mismo, precisamente por su gran poder narrativo, lo que explica el hecho de que se estén dando amplios debates sobre estos usos de la imagen y de su difusión planetaria.

Existen muchos análisis en torno al uso del testimonio como forma cultural transnacional utilizada en las campañas de denuncia y *lobbying* pro-derechos y pacifistas, pues hay aspectos éticos sobre la elaboración y recogida de testimonios, hay dilemas sobre sus usos y las convenciones de la narrativa testimonial (MCLAGAN, 2006: 193) que aún no están resueltos, lo que significa que en los próximos años, al estudiar estas cuestiones tendremos que hacer frente a cuestiones como las siguientes: ¿puede la documentación de los abusos exacerbar la violencia y el odio? ¿les quita a las víctimas agencia, tratándolas como totalmente desempoderadas, mientras que estigmatiza a los perpetradores sin tratar las causas originales del conflicto? ¿provee a las partes involucradas con un marco, incentivo y modelos que les compromete a un cambio significativo? ¿llevará este paradigma a una solución? (AVNI, 2006: 207).

Bibliografía

- AFEM-SK. *Le Bulletin de AFEM sur la Marche Mondiale des femmes*, AFEM-SK, Bukavu, 2010.
- AVNI, R. "Mobilizing hope: beyond the shame-based model in the Israeli-Palestinian conflict", *American Anthropologist*, n° 108(1), 2010, pp. 205–214.
- BELL, M. "TV News: how far should we go?", *British Journalism Review*, n° 8 (1), 1997, pp.7-16.
- CHAMBERS, D. y STEINER, L. *Women and Journalism*, Routledge, 1997.
- DEL VALLE, T. *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*, Narcea, Madrid, 2002.
- DRENZIN, J. *Picturing a life free of violence*, UNIFEM, Nueva York, 2003.
- DURHAM, M. "On the Relevance of Standpoint Epistemology to the Practice of Journalism: The Case for "Strong Objectivity", *Communication Theory*, n° 8 (2), 1998, pp.117-140.
- ESCOBAR, A. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*, Princeton University Press, Princeton, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- GALTUNG, J. "Peace Journalism- A challenge", en Journalism and the New World Order, Kempf W. y Luostarinen, O. (eds), *Studying War and the Media Nordicom*, Goteborg, vol. 2, 2003, pp. 259-273.
- GINSBURG, F., ABU-LUGHOD, L. y LARKIN, B. *Media Worlds. Anthropology on a new terrain*, University of California Press, Los Angeles, 2002.
- GINSBURG F. "Mediating Culture: Indigenous Media, Ethnographic Film, and the Production of Identity", READER, A., ASKEW K. y WILKS, R. *The Anthropology of Media*, Blackwell, Londres, 2002, pp. 211-238.
- GONZÁLEZ DEL RÍO, M. J. (ed). *Sociología de la Comunicación*, Compás, Madrid, 2004.
- GREGORY, S. "Transnational Storytelling: Human Rights, WITNESS, and Video Advocacy", *American Anthropologist*, n° 108 (1), 2002, pp.195–204.
- GUMUCIO DAGRÓN, A. *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*, Rockefeller Foundation, Nueva York, 2001.
- HACKETT, R. "Is Peace Journalism possible? Three frameworks for assessing structure and agency in the news media", *Conflict and Communication Online*, n° 5 (2), 2006.
- HARAWAY, D. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the privilege of Partial Perspective", *Feminist studies*, n° 14 (3), 1998, pp. 575-599.
- HOWARD, R. y LLOYD, S. *Gender, Media and Peace*, UNESCO, Paris, 2006.
- IGNATIEFF, M. *Los derechos humanos como política e idolatría*, Paidós, Barcelona, 2003.
- JACKSON, S. "Nos Richesses sont pillées!" Économies de Guerre et Rumeurs de Crime au Kivu", *Politique Africaine*, n° 84, 2001, pp. 117-135.
- JACKSON, S. "Making a Killing: Criminality and Coping in the Kivu War Economy", *Review of African Political Economy*, n° 29, 2002, pp. 516-536.

KEMPF, W. "Peace Journalism: A tightrope walk between advocacy journalism and constructive conflict coverage", *Conflict and Communication Online*, n° 6 (2), 2007.

KRISTEVA, J. *Poderes de la perversión*, Catálogos, Buenos Aires, 2002.

LYNCH, J. y MCGOLDRICK, A. *Peace Journalism*, Hawthorn Press, Londres, 2002.

MACHARIA, S. "Gender communication", *World Communication Association*, 2007 Recuperado el 30 de Marzo de 2011, de <http://www.waccglobal.org/language/publications/media-development/45-2007-4/480-Gender-communication-and-peace.html>

MAGALLÓN, C. *Mujeres en pie de paz*. Siglo XXI, Madrid, 2006.

MARCUS, G. "Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography", *Annual review of anthropology*, n° 24, 1995, pp. 95-117.

MCLAGAN, M. "Introduction: Making Human Rights Claims Public", *American Anthropologist*, n° 108, 2006, pp. 191-195.

MCSHERRY, C. "Todas las voces: indigenous language radio, state culturalism and everyday forms of public sphere formation", *Journal of Iberian and Latin American Studies*, n° 5 (2), 1999, pp. 99-132.

MÉNDEZ, L. *Antropología feminista*, Síntesis, Madrid, 2007.

MOURA, T. *Rostros invisíveis da violência armada. Um estudo de caso sobre o Rio de Janeiro*, 7 Letras, Rio de Janeiro, 2007.

NEWBURY, D. "Convergent Catastrophes in Central Africa", *Review of African Political Economy*, n° 23 (70), 1996, pp. 573-576.

NORDSTROM, C. "Terror Warfare and the Medicine of Peace", *Medical Anthropology Quarterly*, n° 12 (1), 1998, pp. 103-121.

NORDSTROM, C. "War on the frontline", NORDSTROM, C. y ROBBEN, A. (eds). *Fieldwork under fire. Contemporary studies of violence and survival*, University of Los Angeles Press, Los Angeles, 1995, pp. 28-153

OLUJIC, M. "The Croatian War Experience", NORDSTROM, C. y ROBBEN, A. (eds). *Fieldwork under fire. Contemporary studies of violence and survival*, University of Los Angeles Press, Los Angeles, 1995, pp. 185-204

ONU. *Resolución 1820*, 2008.

- *Informe de la Comisión Preparatoria de la Corte Penal Internacional. Elementos de los crímenes*, 2000.

- *Resolución 1325*, 2000.

- *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*, 1998.

PELEG, S. "In defence of Peace Journalism: a rejoinder", *Conflict and Communication online*, n° 6 (2), 2007.

PELEG, S. "Peace Journalism through the lense of Conflict theory: Analysis and practice", *Conflict & communication online*, n° 5 (2), 2006.

REDFIELD, P. "A less modest witness: Collective advocacy and motivated truth in a medical humanitarian movement", *American Ethnologist*, n° 33 (1), 2006, pp. 3-26.

REDFIELD, P. "Doctors, Borders and Life in Crisis", *Cultural Anthropology*, n° 20 (3), 2005, pp. 328-361.

REHN, E. y JOHNSON-SIRLEAF, E. *Women, war and peace: the independent experts' assessment on the impact of armed women and women's roles in Peace Building*, UNIFEM, Nueva York, 2002.

SCARRY, E. *The body in pain. The Making and the Unmaking of the World*, Oxford University Press, Oxford, 1985.

SOUM-POUYALET, F. *Le corps, la voix, le voile*, Cheikhat marocaines, CNRS, París, 1997.

SPITULNIK, D. "Alternative small media and communicative spaces", HYDEN, G. y LESLIE, M. (eds). *Media and democracy in Africa*, Transaction Publishers, New Brunswic, 2002, pp. 177-205.

SPITULNIK, D. "Anthropology and Mass Media", *Annual Review of Anthropology*, 22, 1993, pp. 293-315.

TUCHMAN, G. *La producción de la noticia*, Mass Media, México D.F., 1983.

Ciberantropología: comprendiendo el ciberespacio desde una perspectiva humanística

Ciberantropología: understanding cyberspace from a humanistic perspective

Alfonso Vázquez Atochero

Universidad de Extremadura

www.alfonsovazquez.com

alfonso@unex.es

Recibido el 28 de marzo 2012

Aprobado el 25 de junio de 2012

Resumen: Si la sociología ha venido estudiando tradicionalmente cómo se conformaban los grupos, el nuevo reto en todo el ámbito de humanidades es comprender cómo ahora los grupos se forman en un nuevo escenario. Habrá que profundizar en los perfiles de usuarios que buscan estos espacios, cuáles son los intereses perseguidos y qué es lo que la propia red ofrece. Tal vez nos llevemos a sorpresa, y veamos con asombro de qué manera este nuevo medio puede ayudar a desarrollar nuevas etapas y vivencias. Es el lado humano de la tecnología, y la antropología no puede dejarlo pasar por alto. La humanidad del siglo XXI ha encontrado una nueva vía de expresión en la Red. Así pues, Internet se convierte en un espacio antropológico, un nuevo escenario con unas reglas propias: ña ciberantropología.

Palabras clave: Brecha digital; Ciberantropología; Redes sociales; Comunidades virtuales; Cultura 2.0.

Abstract: If sociology has traditionally been studied as groups formed, the new challenge throughout the field of humanities is to understand how groups now form a new scenario. Be developed further in the profiles of users looking for these spaces, what are the interests pursued and what the network itself offers. Maybe we live a surprise, and see with astonishment how this new medium can help develop new stages and experiences. It is the human side of technology, and anthropology can not let it pass by. XXI century humanity has found a new way of expression on the Web So, the Internet becomes an anthropological space, a new stage with its own rules. The ciberantropologie

Keywords: Digital divide; Ciberanthropology; Social Networks; Virtual communities; Culture 2.0.

Introducción

La sociedad de finales del siglo XX y de principios del XXI vive inmersa en una serie de cambios vertiginosos, una vorágine de transformaciones que de manera exponencial están permutando las formas de vida de todos los rincones del planeta. Estos procesos subyacen bajo una sociedad cosmopolita y moderna que aparentemente sigue su camino impasible ante estas cuestiones. Autores como WEBER ya estudiaron este cambio continuo e impasible que desde dentro va transformando las sociedades. Sin embargo, según WEBER esos cambios se producían de manera ordenada y paulatina. Si la sociedad ha venido ha evolucionado de manera aritmética, los procesos tecnológicos lo están haciendo de manera exponencial. Las transformaciones no aparecen de manera homogénea, y hay momentos de cambios muy rápidos y momentos más pausados o estables. Así si la Edad Media vivió durante siglos una aparente calma conservadurista, en otros momentos de la historia de la humanidad se han venido registrando revoluciones que han marcado la sociedad venidera y su posterior desarrollo. Son momentos que culminan largas temporadas de latencia y que suponen una mejora o un salto en la evolución cultural humana.

Los historiadores reconocen dos momentos precisos que consideran revolucionarios por la serie de hechos desencadenados en un periodo de tiempo concreto. El primero de estos momentos es el Neolítico, que marca el paso de una sociedad recolectora y nómada a otra asentada y urbana que desarrolla la agricultura y la ganadería, lo que le permite romper una dependencia de la naturaleza, al producir excedentes. El segundo momento es la Revolución Francesa, la más importante, o al menos la abanderada de la revoluciones sociales que en los siglos XVII y XVIII buscaron romper con una sociedad estamentada y donde las decisiones divinas, o tomadas por los representantes terrestres de las divinidades (papas, ayatolás...), marcaban el devenir de la humanidad. En este marco revolucionario se gesta el estado moderno, el poder democrático y una serie de innovaciones que han permitido, al menos en Europa, ya que el proceso transformador no ha llegado a todo el planeta, construir otra manera de vivir, a través de la gestión de una sociedad civil.

En estos momentos estamos viviendo la tercera gran revolución de la humanidad, gracias a los avances tecnológicos. Es la revolución tecnológica, máximo exponente de las aceleradas transformaciones. Si buscamos un paralelismo con el mundo del transporte y analizamos el desplazamiento terrestre, marítimo y aéreo, tal vez sea más evidente esta imagen. El transporte terrestre ha disfrutado de unos avances muy lentos: desde la revolucionaria invención de la rueda los medios de locomoción basados en este dispositivo han sido bastante conservadores. De hecho, el mundo del automóvil nació casi a la par que la aviación y los avances de la segunda frente a la primera son innegables. Mientras el coche no ha traspasado el concepto de sus predecesores, la aviación ha sido capaz de progresar desde un vuelo de poco más de 200 metros (el vetustuto aparato de los hermanos Wright) hasta llegar a la Luna en poco más de medio siglo. El transporte marítimo tampoco ha sido mucho más precoz

que el terrestre, y necesita de complicados sistemas vía satélite para navegar con la misma fiabilidad que lo hacían fenicios o griegos hace más de 20 siglos orientándose por los astros. Ha habido evolución en los diseños, en los rendimientos, pero no ha habido ideas revolucionarias que hayan significado un punto de inflexión.

Sin embargo, la evolución de la transmisión de la información ha sido espectacular. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX han caído barreras y tabúes, y la estandarización y difusión de las redes de ordenadores ha permitido que la información sea accesible para todos, y no quede reservada a unas pocas élites. Esta accesibilidad ha supuesto un hito en la historia de la humanidad y un referente sin igual desde la invención de la imprenta. Montañas de información al alcance de un clic, que son mostradas en la pantalla de nuestro ordenador en un abrir y cerrar de ojos, después de haber dado la vuelta al mundo en milésimas de segundo. Estos mecanismos están generando una serie de cambios en la humanidad, una transformación en las pautas de comportamiento. Como en todo acto humano hay defensores y detractores, posturas añorando el antes y composturas preguntándose como habían podido vivir antes sin Internet. La red se convierte en aliada, en un dispositivo dispuesto a transformar (normalmente mejorar, a veces empeorar) nuestras vidas. Empezábamos este texto con un paralelismo de una sentencia de Arquímedes: del “dadme una palanca y moveré el mundo” podemos avanzar al “dadme un acceso a Internet y moveré el mundo”.

La red está presente en nuestro día a día, y no podemos escapar de su influencia. Salir a su fuerza gravitatoria nos desterrará del sistema social. Por ello, sin negar lo que ha supuesto a nivel tecnológico, las ciencias sociales no deben dejar pasar por alto este fenómeno y estudiar lo que sucede a nivel humano, estudiar esas implicaciones de las personas en la red, que no deja de ser un artefacto cultural, un subproducto más de la humanidad, aunque a la vez sea una cultura en sí misma¹. Tenemos que hacer trabajo de campo, sumergirnos en esa aldea digital, término acuñado por el sociólogo canadiense MCLUHAN, y analizar cómo el ser humano del siglo XXI, *homo digitalis*, se desenvuelve en este nuevo escenario. Se hace necesario retomar la metáfora de Marc PRENSKY y comprobar si realmente existe la dicotomía entre *nativo digital* en contraposición a *inmigrante digital*, o ver si estas etiquetas son meras invenciones y la brecha se produce entre quien está dentro de la aldea y quien se queda fuera, independientemente de su edad, sexo, religión o grupo social. Este es el trabajo que debemos hacer desde las diferentes ciencias sociales. Si la sociología ha venido estudiando tradicionalmente como se conformaban los grupos, el nuevo reto en todo el ámbito de humanidades es comprender como ahora los grupos se forman en un nuevo escenario. Habrá que profundizar en los perfiles de usuarios que buscan estos espacios, cuáles son los intereses perseguidos y qué es lo que la propia red ofrece. Tal vez nos llevemos una sorpresa, y veamos con asombro de qué manera este nuevo medio puede ayudar a

¹ Christine HINE, en su *Virtual Ethnography* (Sage, Londres, 2000) estudia esta relación de Internet en cuanto artefacto y cultural y cultura en sí misma.

desarrollar nuevas etapas y vivencias. Es el lado humano de la tecnología, y la antropología no puede dejarlo pasar por alto. La humanidad del siglo XXI ha encontrado una nueva vía de expresión en la Red. Así pues, Internet se convierte en un espacio antropológico, un nuevo escenario con unas reglas propias. La ciberantropología.

¿Qué es la sociedad 2.0?

Theillard de CHARDIN, jesuita francés, pensaba que en un futuro todos los hombres y mujeres de la tierra estarían conectados por una especie de capa que uniría todos los pensamientos: era lo que él llamaba la nooesfera, como una etapa más de la atmósfera. No llegó a concretar una descripción más profunda a nivel físico. Tal vez esta nooesfera del autor francés debía ser algo muy parecido a lo que hoy es Internet. Una esfera que une a casi todos los humanos y que permite conectar las ideas, el pensamiento y el conocimiento. De hecho ya se está trabajando sobre la telepatía digital. La máquina lee mi pensamiento y lo transmite por el medio a otro cerebro. Será una realidad. Es el verdadero paradigma de la interacción humano máquina.

Hasta hace poco tiempo la web proporcionaba información unilateralmente. Por un lado estaban las grandes empresas e instituciones, que eran las que poseían espacio en la red, y por otro, los usuarios, en actitud receptora y pasiva. Sin embargo esta tendencia, afortunadamente, está cambiando. Es el movimiento denominado web 2.0, donde es el ciudadano de la calle el que surte de contenidos al ciudadano. Se trata de un entorno más humano donde la red, Internet, se convierte en lo que tiene que ser: un utensilio al servicio de la humanidad. La evolución natural en la sociedad de la información es pasar del ciudadano 1.0, consumidor de recursos al ciudadano 2.0, creador de recursos, lo que hará que las fuerzas que rigen la red sean horizontales. El movimiento 2.0 se encarna en la comunidades virtuales (o redes sociales) y en la blogosfera, como dos de sus máximos exponentes.

El fenómeno blog

El fenómeno blog ha irrumpido con fuerza en la web de segunda generación. Establece uno de los pilares de la web 2.0. Técnicamente no es un elemento extremadamente complejo, que a buen seguro podría haber sido puesto en uso mucho tiempo atrás. No es más que una página web en la que el usuario puede introducir información a tiempo real y de una manera sencilla. No es necesario ser un experto en informática ni en diseño, simplemente registrar un espacio en un servidor de blogs y comenzar a escribir en él. La idea es sencilla. Comprender la enorme expansión que ha tenido en tan poco tiempo es más complicado. Pero según Alberto LEDO², la explicación es bien sencilla, respondiendo esta nueva tendencia a dos únicas

² <http://laneuronabionica.blogspot.com/>

posibilidades: 1) La promoción profesional y 2) la satisfacción del yo, lo que vendría a ser la herramienta perfecta del ego.

En torno a todo el fenómeno hay una serie de bloggers, o creadores de información, y sus seguidores. Los límites son difusos. Algunos blogs no son más que una bitácora personal, seguida por unos pocos amigos, y otros que se han convertido en puntos de referencia y tienen miles de lecturas diarias. Toda la comunidad virtual que se mueve en torno al mundo de los blogs, es lo que se conoce como blogsfera.

Pero simbólicamente supone un paso, un hito en la intrahistoria de Internet. Ha sido el momento en que los magnates de la tecnología de la información han decidido liberar estos canales de distribución (*¿Se quedaron sin contenidos?*), canales a través de los cuales cualquier ciudadano interesado pueda distribuir información. Hasta ahora, los sistemas democráticos, en las culturas occidentales sobre todo, permitían y toleraban una supuesta libertad de expresión. El problema no ha sido por lo tanto expresarse, sino que esta expresión pudiera distribuirse adecuadamente. Frente a la libertad de expresión, estaba el costo de canalizarla correctamente. Este costo solo ha podido ser asumido durante años por grandes grupos de opinión, que venían controlando los mass-media. Normalmente estos grupos tenían una fuerte impregnación política, y se distribuían en el sistema de manera polarizada. Cualquier opinión ajena a la ideología del grupo, impedía la distribución dentro de sus canales de distribución.

Ahora se trata de pasar el relevo al usuario, para que este deje de ser receptor de contenidos para pasar a elaborarlos. No todo el mundo tiene que ser creador, pero sí todo el mundo debe tener la opción de poder serlo. Se busca de esta manera que el lector-receptor pasivo tenga su propio espacio, o que al menos participe en el medio que le informa. Efectivamente, esta libertad se plasma en algunos paladines de la causa digital, que aprovechando este recurso técnico pueden expresar sus ideas, opiniones o comentarios sobre los temas más diversos y en tiempo real, sin ningún tipo de censura. Y lo más grande del blog, es que estos contenidos estarán disponibles para el resto de usuarios en igualdad de condiciones con los portales informativos de los grandes grupos de información. Mientras tanto la blogsfera es más poderosa cada día, y bitácoras como la de Enrique DANS (www.enriquedans.com) son un referente dentro de los canales de comunicación alternativos, enriquecida con los comentarios de ciudadanos críticos y convencidos del poder de la cibernsiedad 2.0.

Las comunidades virtuales y las redes sociales³

Si buscamos el sentido último de la expresión y tratamos de ajustar su significado, las dos ideas no son exactamente iguales, aunque se suele usar una u otra indistintamente. Y es que aunque su *nombre* expresa la misma realidad (comunidades o

³ El contenido completo de este estudio se puede consultar en el libro del autor *Ciberantropología; cultura 2.0*, editado por UOC, Barcelona, 2008.

redes: grupos de personas con unos objetivos comunes) su apellido determina espacios diferentes (virtual hace referencia a Internet, mientras que lo social puede estar dentro o fuera). Red social es un término más amplio que englobaría a comunidad virtual, que serían las redes sociales basadas en medios telemáticos. A partir de ahora utilizaremos comunidad virtual, por centrarnos en este nuevo escenario cibernético.

La facilidad con que actualmente se crean estas comunidades y su enorme variedad es solo entendible por el crecimiento tan acelerado de Internet y de las tecnologías desarrolladas a su alrededor, además de la cantidad de personas que, a nivel mundial, tienen acceso a la red, sea desde sus lugares de trabajo o sus hogares. Una comunidad virtual se asienta sobre dos pilares fundamentales: la comunicación y un deseo de relación entre los miembros con intereses comunes. Siguiendo la información ofrecida por la wikipedia, una Comunidad Virtual es un grupo de personas que comprende los siguientes elementos:

- Desean interactuar para satisfacer sus necesidades o llevar a cabo roles específicos.
- Comparten un propósito determinado que constituye la razón de ser de la comunidad.
- Tienen una política que guía las relaciones.
- Los sistemas informáticos median las interacciones y facilitan la cohesión entre los miembros.

Además, la comunidad virtual queda definida por tres aspectos distintos:

- La comunidad virtual como un lugar: en el que los individuos pueden mantener relaciones de carácter social o económico.
- La comunidad virtual como un símbolo: ya que la comunidad virtual posee una dimensión simbólica, creándose una sensación de pertenencia.
- La comunidad virtual como virtual: este tipo de comunidades poseen rasgos comunes a las comunidades físicas, sin embargo el rasgo diferenciador de la comunidad virtual es que esta se desarrolla, al menos parcialmente, en un lugar virtual, o en un lugar construido a partir de conexiones telemáticas.

¿Por qué se forma una comunidad? ¿Qué motivos llevan a una persona o colectivo a constituir tal o cual comunidad? También siguiendo a la wikipedia, los objetivos genéricos para cualquier comunidad virtual son los siguientes:

- Intercambiar información (obtener respuestas).
- Ofrecer apoyo (empatía, expresar emoción).
- Conversar y socializar de manera informal a través de comunicación simultánea.

- Debatir, normalmente a través de la participación de un moderador.

A modo de conclusión

La red –como artefacto tecnológico– y la sociedad red –como sector de la sociedad afectada por esta nueva tecnología– generan un flamante escenario en el que desarrollamos nuestra vida, un resplandeciente espacio vital en el que se generan nuevas interacciones y hábitos.

La sinergia que se crea es imparable, y no hay opción para elegir si entrar o no: si quedamos fuera seremos los nuevos parias, sin oportunidades frente a la élite on-line.

Como investigadores sociales, no podemos dejar pasar por alto esta revolución social que estamos viviendo, y utilizar no solo las herramientas clásicas, sino buscar nuevos métodos de análisis y comprensión, ya que el camino no está establecido, y hay que abrirse paso ante la serie más densa de cambios que la humanidad haya visto en toda su existencia. En palabras de Leonardo Da Vinci, no estamos viviendo una época de cambios, estamos viviendo un cambio de época. En nuestras manos está ser meros espectadores o participar activamente en él, crear aquello que nos cuentan o sumergirnos en esta espiral de cambios y procesos para intentar comprender lo que está pasando y lo que pueda pasar.





Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán