

EDUCAR

50/2

La seguretat com a factor clau
a les organitzacions educatives

La seguridad como factor clave
en las organizaciones educativas



Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Director / Editor

Joaquín Gairín
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Secretari / Assistant Editor

David Rodríguez-Gómez
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell editorial / Editorial Board

Juan Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, España)
Serafin Antúnez (Universitat de Barcelona, Espanya)
Georges-Louis Baron
(Université Paris V René Descartes-Sorbonne, France)
Alejandra Bosco (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
M. Jesús Comellas (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile)
Mónica Feixas (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Mercè Jariot (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Pedro Jurado (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Consell assessor / Editorial Advisory Board

Ema Arellano (Universidad San Sebastián, Chile)
Robert F. Arnove (Universidad de Indiana, USA)
Heinz Bachmann
(Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz)
Claire Beaumont (Université Laval, Canada)
Nieves Blanco (Universidad de Málaga, España)
Teresa Brancho (Centro de Investigación
y Docencia en Económicas/CIDE, México)
Alberto Cabrera
(University of Maryland, USA)
Alejandro Castro
(Universidad Católica Argentina, Argentina)
Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canada)
Fabio Dovigo
(Università degli studi di Bergamo, Italia)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 30 52
educar@uab.cat
http://educar.uab.cat

Manuel Lorenzo (Universidad de Granada, España)
Donatella Persico (Istituto per le Tecnologie Didattiche,
Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italia)
Dirk Schneckenberg
(École Supérieure de Commerce, France)
José Manuel Silva (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)
José Tejada (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Alejandro Tiana
(Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Duncan Waite (Texas State University, USA)

J. Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Ulisses Ferreira de Araújo
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Ana Gil-García
(Northeastern Illinois University, USA)
Danielle Leclerc
(Université du Québec à Trois-Rivières, Canada)
Beatriz Pont (Organisation for Economic Co-operation
and Development, France)
Jaume Sarraóna i López
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Núria Silvestre (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)
Gonzalo Undurraga Mackenna
(Pontificia Universidad Católica de Chile)
Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay)

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19
sb.intercanvi@uab.cat

Coberta

Loni Geest & Tone Høverstad

Composició

Mercè Roig

Subscripció, administració, edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain
Tel. 93 581 1022. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
http://publicacions.uab.cat
ISSN 0211-819X (paper)
ISSN 2014-8801 (digital)
Dipòsit legal: B. 2840-1982
Imprès a Espanya
Imprès en paper ecològic

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en febrer i setembre.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

Bases de dades en què EDUCAR està referenciada

— AERES (Agence d'évaluation de la recherche
et de l'enseignement supérieur)
— CARHUS+
— CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
— CiteFactor (Academic Scientific Journals)
— Dialnet (Unirioja)
— DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas
de Ciencias Sociales y Jurídicas)
— DOAJ (Directory of Open Access Journals)
— DULCINEA
— Educ@ment
— ERA (Educational Research Abstracts Online)
— EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)
— FRANCIS

— INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL
— IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas
de Ciencias Sociales)
— IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior
e Investigación Educativa)
— Latindex
— MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
— PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)
— RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
— REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
— RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
— WordCAT
— ZDB (Zeitschriftendatenbank)

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Índex

Educator

Juliol-desembre 2014, vol. 50, núm. 2, p. 231-466

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<http://educar.uab.cat>

La seguretat com a factor clau a les organitzacions educatives La seguridad como factor clave en las organizaciones educativas

235-241 Presentació / Presentación (Diego Castro; Anna Díaz-Vicario)

243-263 **Longás Mayayo, Eduard; Longás Mayayo, Jordi; Riera i Romaní, Jordi** (Universitat Ramon Llull. España)

Daños no intencionados en la escuela. Estudio de su incidencia en escolares de Cataluña.

Unintentional injuries at school: Study of its incidence in schoolchildren in Catalonia.

265-284 **Castro, Diego;** (Universitat Autònoma de Barcelona. España); **Sans, Jordi** (Institut de Seguretat Pública de Catalunya. España)

Los planes de autoprotección como instrumento técnico y educativo.

Self-protection plans as technical and educational tools.

285-321 **Burgos-García, Antonio** (Universidad de Granada. España)

Análisis de la cultura de prevención de riesgos laborales en los distintos niveles educativos desde la perspectiva del profesorado.

Analysis of the culture of risk prevention in the different educational levels from the perspective of teachers.

323-338 **Guerrero-Ramos, Daniel; Jiménez-Torres, Manuel G.; López-Sánchez, Manuel** (Universidad de Granada. España)

Escuela saludable versus protectora de la salud (salugénica).

Healthy school versus protective healthy.

- 339-361 **de Waal, Elda; Grösser, Mary** (North-West University. South Africa)
On safety and security in education: Pedagogical needs and fundamental rights of learners.
La seguridad y la protección en educación. Necesidades pedagógicas y los derechos fundamentales de los estudiantes.
- 363-381 **Gairín Sallán, Joaquín; Díaz-Vicario, Anna; Rosales Acín, Manuel; Sentinella Solé, Xavier** (Universitat Autònoma de Barcelona. España)
La autoevaluación para la mejora de la seguridad integral en centros educativos.
Self-assessment for improve Integral Safety in schools.
- 383-400 **Bartrina Andrés, María José** (Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. España)
Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la ciencia social.
Cyberbullying behaviour in children and adolescents: Education and social awareness as a way out.

Temes de recerca / Temas de investigación

- 403-425 **Oliver Barceló, Mar** (ONG 180 Grados para la Cooperación y el Desarrollo. República Dominicana)
Educación y desigualdad en los bateyes de la República Dominicana.
Education and Inequality in the Dominican Republic bateyes.
- 427-441 **Cañabate Ortiz, Dolors; Aymerich Andreu, Maria; Falgàs Isern, Margarida; Gras Pérez, M. Eugenia** (Universitat de Girona. España)
Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios.
Teaching methods: Motivation and learning perceptions of university students.

Punts de vista / Puntos de vista

- 445-466 **Fernández Poncela, Anna Maria** (Universidad Autónoma Metropolitana-Plantel Xochimilco. México)
Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas.
Adolescence, emotional growth, family process and humorous expressions.

LA SEURETAT COM A FACTOR CLAU
A LES ORGANITZACIONS EDUCATIVES

LA SEGURIDAD COMO FACTOR CLAVE
EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Presentació

Les organitzacions educatives han de ser espais segurs, tant per als professionals que hi treballen diàriament com per als alumnes que hi assisteixen. La seguretat als centres docents ha esdevingut una qüestió prioritària que té repercussions directes en l'efectivitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge, en les relacions interpersonals, en la confiança que hom hi diposita, en les condicions de salubritat i, en definitiva, en la qualitat de la pròpia institució.

Cal considerar la seguretat com una situació ideal que no només depèn de l'aplicació estricta de la normativa pertinent, sinó que també requereix planificar, coordinar, controlar i avaluar, treballant en pro d'una cultura preventiva en què professors, estudiants, famílies i societat en general s'impliquin activament.

Partint de la visió que la seguretat és un concepte polièdric que pot ser estudiat i analitzat des de perspectives diverses, el present monogràfic aglutina un conjunt d'aportacions que fan èmfasi en aspectes tan diferents com els danys no intencionats, els plans d'autoprotecció, la cultura de la prevenció, la seguretat pedagògica, les escoles salugèniques, l'avaluació per a la millora de la seguretat o, de manera més específica, les conductes d'assetjament entre iguals mitjançant l'ús inadequat de les TIC. D'aquesta manera, ens movem des d'aspectes més relacionats amb la dimensió física fins als vinculats a la dimensió social i/o emocional de la seguretat, la qual cosa evidencia que la seguretat en les organitzacions educatives és un element transversal.

El primer article que obre el monogràfic, «Daños no intencionados en la escuela: Estudio de su incidencia en escolares de Cataluña», d'Eduard Longás, Jordi Longás i Jordi Riera, presenta els resultats d'una investigació en què els autors han analitzat 4.685 danys no intencionats (denominats habitualment «accidents») de l'alumnat en trenta centres educatius de Catalunya durant quatre cursos acadèmics consecutius. L'enfocament de la recerca permet conèixer la incidència i la tipologia dels danys no intencionats, així com les variables sociodemogràfiques, contextuais i causals que s'associen a aquest fenomen. Les orientacions de caràcter preventiu que es deriven del seu estudi són especialment interessants.

L'article següent, de Diego Castro i Jordi Sans, «Los planes de autoprotección: Implicaciones técnicas y educativas», parteix de l'estudi de l'evolució de la concepció de seguretat als centres educatius, de la progressió normativa dels plans d'autoprotecció i de l'estructura i els continguts bàsics que li serveixen de suport. També destaca el valor pedagògic dels plans d'autoprotecció per a les institucions docents.

Antonio Burgos-García, a «Análisis de la cultura de prevención de riesgos laborales en los distintos niveles educativos desde la perspectiva del profesorado», mostra els resultats d'un estudi desenvolupat a Andalusia, amb l'objectiu d'analitzar el nivell de coneixement que els professors participants en el programa «Aprende a crecer con Seguridad 2009» tenen sobre l'estat actual de la cultura preventiva a l'escola i els procediments que facilitarien la seva integració des d'una perspectiva didacticoformativa.

L'article «Escuela saludable versus protectora de la salud (salugénica)», de Daniel Guerrero-Ramon, Manuel G. Jiménez-Torres i Manuel López-Sánchez, ens introdueix en els conceptes d'educació per la salut i escola salugènica, tot estudiant les característiques de les intervencions destinades a l'educació i la promoció de la salut en institucions educatives espanyoles a partir de l'anàlisi de 245 articles publicats entre 1993 y 2013 en una mostra de revistes científiques. Els autors presenten una interessant perspectiva que constata l'escassa presència de programes d'educació per a la salut des d'una perspectiva salugènica i que promoguin la salut o la salut positiva en el context acadèmic.

Elda de Waal i Mary Grösse, al seu treball «Sobre seguridad y protección en la educación: Necesidades pedagógicas y derechos fundamentales de los estudiantes», ens introdueixen en l'estudi de la seguretat pedagògica. Les autores analitzen, en una mostra de 83 centres educatius de primària i secundària de Sud-àfrica, el nivell de compatibilitat de les pràctiques d'ensenyament amb els estils d'aprenentatge, les necessitats i els drets fonamentals dels estudiants, i com perceben aquests que la pràctica dels seus professors sigui compatible amb les preferències que tenen. Alguns dels resultats revelen la necessitat d'equilibrar les estratègies d'ensenyament-aprenentatge amb les necessitats didàctiques i els drets fonamentals dels estudiants per garantir la seva seguretat pedagògica o, el que és el mateix, la seva seguretat emocional.

Assumint que els centres educatius han d'atendre les qüestions relatives a la seguretat física, social i emocional des del coneixement del que esdevé tant a l'interior del recinte escolar com en el context social pròxim, Gairín, Díaz-Vicario, Rosales i Sentinella defensen l'adopció de la perspectiva de l'autoavaluació com a punt de partida per planificar actuacions preventives adequades. A «La autoevaluación para la mejora de la seguridad integral en centros educativos», els autors ens presenten el qüestionari d'autoavaluació EDURISC (Q-EDURISC), eina desenvolupada per l'equip de recerca EDURISC, de la Universitat Autònoma de Barcelona, que permet que les institucions docents avaluïn el seu nivell de seguretat integral (NiSI).

Tanca el monogràfic l'article de María José Bartrina «Conductas de ciberracismo en niños y adolescentes: Hay una salida con la educación y la concien-

cia social», que presenta els resultats d'una investigació en la qual s'han analitzat 185 expedients de casos d'assetjament entre iguals mitjançant l'ús inadequat de dispositius tecnològics. Aquests expedients han estat oficials per la Fiscalia de Menors de Barcelona entre 2009 i 2011. L'article destaca la importància de les actuacions preventives per abordar i contenir les problemàtiques que posen en perill el benestar físic, social i emocional de nens i joves.

Som conscients que la temàtica que presentem no és un tòpic de debat professional habitual, com també que hi ha poca tradició en la recerca sobre el tema de la seguretat escolar; de tota manera, cal remarcar la importància i la transcendència d'aquesta qüestió. Esperem que el contingut del present monogràfic sigui considerat interessant, convidi a reflexionar sobre la seguretat com a factor clau de les organitzacions educatives i desperti més interès per seguir estudiant i aplicant eines i recursos a fi d'aconseguir que les institucions docents cada cop siguin més segures i saludables. Bona lectura.

Diego Castro i Anna Díaz-Vicario
Universitat Autònoma de Barcelona
Coordinadors del monogràfic



Presentación

Las organizaciones educativas han de ser espacios seguros, tanto para los profesionales que a diario trabajan allí como para los alumnos que asisten a ellas. La seguridad en los centros docentes se ha convertido en una cuestión prioritaria que tiene repercusiones directas en la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones interpersonales, en la confianza que uno deposita en ellos, en las condiciones de salubridad y, en definitiva, en la calidad de la propia institución.

Es preciso considerar la seguridad como una situación ideal que no sólo depende de la aplicación estricta de la normativa pertinente, sino que también requiere planificar, coordinar, controlar y evaluar, trabajando en pro de una cultura preventiva en la que profesores, estudiantes, familias y sociedad en general se impliquen activamente.

Partiendo de la visión de que la seguridad es un concepto poliédrico que puede ser estudiado y analizado desde diversas perspectivas, el presente monográfico aglutina un conjunto de aportaciones que enfatizan en aspectos tan distintos como los daños no intencionados, los planes de autoprotección, la cultura de la prevención, la seguridad pedagógica, las escuelas salugénicas, la evaluación para la mejora de la seguridad o, de manera más específica, las conductas de acoso entre iguales mediante el uso inadecuado de las TIC. De este modo, nos movemos desde los aspectos más relacionados con la dimensión física hasta los vinculados con la dimensión social y/o emocional de la seguridad, evidenciando así que la seguridad en las organizaciones educativas es un elemento transversal.

El primer artículo que abre el monográfico, «Daños no intencionados en la escuela: Estudio de su incidencia en escolares de Cataluña», de Eduard Longás, Jordi Longás y Jordi Riera, presenta los resultados de una investigación en la que los autores han analizado 4.685 daños no intencionados (denominados habitualmente «accidentes») del alumnado de treinta centros educativos de Cataluña durante cuatro cursos académicos consecutivos. El enfoque de la investigación permite conocer la incidencia y la tipología de los daños no intencionados, así como las variables sociodemográficas, contextuales y

causales que se asocian a este fenómeno. De especial interés resultan las orientaciones de carácter preventivo que se derivan de su estudio.

El siguiente artículo, de Diego Castro y Jordi Sans, «Los planes de autoprotección: Implicaciones técnicas y educativas», parte del estudio de la evolución de la concepción de seguridad en los centros educativos, de la progresión normativa de los planes de autoprotección y de su estructura y sus contenidos básicos. También destaca el valor pedagógico de los planes de autoprotección para las instituciones docentes.

Antonio Burgos-García, en «Análisis de la cultura de prevención de riesgos laborales en los distintos niveles educativos desde la perspectiva del profesorado», muestra los resultados de un estudio desarrollado en Andalucía con el objetivo de analizar el nivel de conocimiento que los profesores participantes en el programa «Aprende a crecer con Seguridad 2009» tienen sobre el estado actual de la cultura preventiva en la escuela y los procedimientos que facilitarían su integración desde una perspectiva didáctico-formativa.

El artículo «Escuela saludable versus protectora de la salud (salugénica)», de Daniel Guerrero-Ramon, Manuel G. Jiménez-Torres y Manuel López-Sánchez, nos introduce en los conceptos de educación para la salud y escuela salugénica, estudiando las características de las intervenciones destinadas a la educación y la promoción de la salud en instituciones docentes españolas a partir del análisis de 245 artículos publicados entre 1993 y 2013 en una muestra de revistas científicas. Los autores presentan una interesante perspectiva que constata la escasa presencia de programas de educación para la salud desde una perspectiva salugénica y que promueva la salud o la salud positiva en el contexto académico.

Elda de Waal y Mary Grösse, en su trabajo «Sobre seguridad y protección en la educación: Necesidades pedagógicas y derechos fundamentales de los estudiantes», nos introducen en el estudio de la seguridad pedagógica. Las autoras analizan, en una muestra de 83 centros educativos de primaria y secundaria de Sudáfrica, el nivel de compatibilidad de las prácticas de enseñanza con los estilos de aprendizaje, las necesidades y los derechos fundamentales de los estudiantes, y cómo perciben éstos que la práctica de los profesores sea compatible con sus preferencias. Algunos de los resultados revelan la necesidad de equilibrar las estrategias de enseñanza-aprendizaje con las necesidades didácticas y los derechos fundamentales de los estudiantes para garantizar su seguridad pedagógica o, lo que es lo mismo, su seguridad emocional.

Asumiendo que los centros educativos deben atender a las cuestiones relativas a la seguridad física, social y emocional desde el conocimiento de lo que deviene tanto en el interior del recinto escolar como en su contexto social próximo, Gairín, Díaz-Vicario, Rosales y Sentinella defienden la adopción de la perspectiva de la autoevaluación como punto de partida para planificar actuaciones preventivas adecuadas. En «La autoevaluación para la mejora de la seguridad integral en los centros educativos», los autores nos presentan el cuestionario de autoevaluación EDURISC (Q-EDURISC), herramienta desarrollada por el equipo de investigación EDURISC, de la Universidad Autó-

noma de Barcelona, que permite a las instituciones docentes evaluar su nivel de seguridad integral (NiSI).

Cierra el monográfico el artículo de María José Bartrina «Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: Hay una salida con la educación y la conciencia social», que presenta los resultados de una investigación en la que se han analizado 185 expedientes de casos de acoso entre iguales mediante el uso inadecuado de los dispositivos tecnológicos. Dichos expedientes han sido oficiados por la Fiscalía de Menores de Barcelona entre 2009 y 2011. El artículo destaca la importancia de las actuaciones preventivas para abordar y contener las problemáticas que ponen en peligro el bienestar físico, social y emocional de niños y jóvenes.

Somos conscientes de que la temática que presentamos no es un tópico de debate profesional habitual y que hay poca tradición en la investigación sobre el tema de la seguridad escolar; de todos modos, es necesario remarcar la importancia y la trascendencia de dicha cuestión. Esperamos que el contenido del presente monográfico resulte de interés, invite a reflexionar sobre la seguridad como factor clave de las organizaciones educativas y despierte más interés para seguir estudiando y aplicando herramientas y recursos para conseguir que las instituciones docentes sean cada vez más seguras y saludables. Buena lectura.

Diego Castro y Anna Díaz-Vicario
Universitat Autònoma de Barcelona
Coordinadores del monográfico



Daños no intencionados en la escuela. Estudio de su incidencia en escolares de Cataluña

Eduard Longás Mayayo

Jordi Longás Mayayo

Jordi Riera i Romaní

Universitat Ramon Llull. España.

eduardlm@blanquerna.url.edu

jordilm@blanquerna.url.edu

jordirr@blanquerna.url.edu



Recibido: 18/03/2013

Aceptado: 30/05/2013

Resumen

El objetivo principal de la presente investigación es el estudio de los daños no intencionados del alumnado en la escuela —habitualmente denominados *accidentes*—, que suponen un riesgo para su salud y su seguridad.

La investigación presenta el análisis de 4.685 daños no intencionados producidos en una población acumulada de 69.190 alumnos, registrados mediante un instrumento informatizado, diseñado y validado a tal efecto, e implementado en 30 centros escolares de Cataluña durante los últimos cuatro cursos (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012).

Los resultados obtenidos han permitido identificar las características principales de los daños no intencionados en la escuela, su tipología y los contextos escolares de riesgo, aspectos que aportan información de interés para la prevención de este fenómeno.

Palabras clave: escuela saludable; prevención de accidentes; daños no intencionados; accidentes escolares; educación para la salud; promoción de la salud.

Resum. *Danys no intencionats a l'escola: Estudi de la incidència que tenen en escolars de Catalunya*

L'objectiu principal de la investigació present és estudiar els danys no intencionats de l'alumnat a l'escola —habitualment denominats *accidents*—, que suposen un risc per a la seva salut i seguretat.

La investigació presenta l'anàlisi de 4.685 danys no intencionats produïts en una població acumulada de 69.190 alumnes, enregistrats mitjançant un instrument informatitzat, dissenyat i validat amb aquesta intenció, i implementat en 30 centres escolars de Catalunya al llarg dels darrers quatre cursos (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 i 2011-2012).

Els resultats obtinguts han fet possible identificar les característiques principals dels danys no intencionats a l'escola, la tipologia que presenten i els contextos escolars de risc, aspectes que aporten informació d'interès per prevenir aquest fenomen.

Paraules clau: escola saludable; prevenció d'accidents; danys no intencionats; accidents escolars; educació per a la salut; promoció de la salut.

Abstract. *Unintentional injuries at school: Study of incidence among schoolchildren in Catalonia*

The main aim of this research is to study students' unintentional injuries at school—commonly called *accidents*—that represent a significant risk to the health and safety of the student body. The research analyses 4685 unintentional injuries produced in a total population of 69,190 students. The injuries were registered using a computerized instrument, which has been scientifically designed and validated. The instrument has been used to collect data in 30 schools in Catalonia over four academic years (2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 and 2011-2012). The results have allowed identifying the main characteristics of unintentional injuries and the contexts of risk at schools. This information can be useful in designing strategies and proposals aimed at preventing this phenomenon.

Keywords: healthy school; accident prevention; unintentional injuries; schoolchildren accidents; health promotion; health education.

Sumario

Introducción	Discusión y conclusiones
Método	Referencias bibliográficas
Resultados	

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud, los accidentes constituyen uno de los primeros motivos de defunción infantil en Europa (WHO, 2008), pero representan la primera causa de muerte si nos referimos a la población entre 1 y 14 años (Del Rey, 2006) o a los menores de 35 años (Instituto Nacional del Consumo, 2004).

A pesar de la existencia de numerosos estudios centrados en las muertes por accidentes infantiles y juveniles, debe destacarse que la mayoría se refieren a los de circulación. Sin embargo, algunos estudios señalan que hay una mayor proporción de daños no mortales que se producen en la escuela (Vorko y Jovic, 2000). Los datos indicados por Perea (2004) apuntan en la misma dirección. Según dicho autor, el 57% de los accidentes infantiles se producen en los centros escolares. En el contexto catalán, la escuela aparece como el segundo espacio con mayor incidencia de sucesos (Brugulat et al., 2009). Si tenemos en cuenta que la escuela es un espacio común a la población infantil y juvenil, donde pasa muchas horas al día, con una gran densidad de población de las mismas franjas de edad, a la vez que se realizan múltiples actividades, hay que reconocer el ámbito académico como un entorno de riesgo respecto a los daños no intencionados o accidentes.

Además de la necesidad de garantizar la seguridad de los propios alumnos, también debemos considerar el impacto que suponen en forma de costes de

salud, afectivos, psicológicos, sociales y económicos. No podemos olvidar que muchos accidentes escolares comportan pérdidas de jornadas académicas de los alumnos, bajas laborales de sus padres o familiares, como también, en los casos más graves, un fuerte impacto psicológico en el afectado y en su entorno (miembros del hogar, amigos, compañeros de la escuela, profesores, etc.), así como múltiples gastos económicos derivados de la asistencia sanitaria y de las indemnizaciones contempladas en los seguros.

A pesar de ello, la mayoría de clasificaciones no tienen en cuenta los accidentes escolares como una entrada específica. Muestra de ello es la tipificación que, a partir de la coincidencia con diferentes autores, presenta García Tirado (2002) y que los estructura en cuatro bloques: domésticos, laborales, de tráfico y deportivos. Limitación similar a la que encontramos en las bases de datos oficiales (Instituto Nacional de Estadística, 2008; Instituto Nacional del Consumo, 2008).

Esta situación genera un desconocimiento del fenómeno y un cierto oscurantismo que dificulta su prevención y conduce a la asunción de falsas creencias.

En una investigación cualitativa que realizamos previamente con una muestra de expertos en prevención y salud, así como con responsables de centros docentes encargados del seguimiento y el control de los accidentes del alumnado (Longás, 2010), se puso de manifiesto que la percepción que se tiene desde la escuela acerca del fenómeno se caracteriza por el desconocimiento y por las atribuciones tópicas y falsas sobre causalidad, así como por la escasa formación específica sobre esta cuestión. De hecho, para muchos educadores y gestores escolares, los accidentes son algo normal e inevitable en la población infantil y juvenil, propio de su edad y fruto de la mala suerte o del azar.

Para evitar esa connotación fatalista, el término *accidente* se tiende a sustituir por otras expresiones (*daño no intencionado*, *lesión no intencionada*—o *no intencional*—, etc.). Por este motivo, preferimos utilizar el término *daño no intencionado*, ya que permite introducir en las escuelas una terminología que no suponga un obstáculo desde el punto de vista preventivo.

Por lo tanto, en sintonía con la concepción de accidente de Rivas (1998) y la aportación de Brannon y Feist (2001), entendemos el daño no intencionado como un suceso evitable que provoca una lesión física y/o psíquica que se produce de manera inesperada, causada por un conjunto de factores determinantes que se pueden prevenir y modificar.

Desde esta perspectiva, debemos considerar que los daños no intencionados de los alumnos pueden reducirse sustancialmente desde la prevención de riesgos (Chamarro et al., 2009). Ello requiere, según el ciclo de gestión de la prevención, partir de su análisis y de su estudio riguroso, pues sólo conociendo los niveles de incidencia y las variables asociadas es posible planificar e implementar planes y estrategias preventivas efectivas (Vázquez, 2003), algo inusual en los centros educativos ante la falta de datos completos sobre los daños no intencionados y, hasta la fecha, de modelos e instrumentos que faciliten su estudio.

Por otra parte, una de las dificultades más visibles actualmente es, a diferencia de lo que sucede en el ámbito de la prevención de riesgos laborales, la falta de regulación específica de la prevención de los accidentes escolares, más allá del cumplimiento de la normativa sobre equipamientos y edificios, o la referida a los niños más pequeños (Longás, 2011). Dado que los escolares no son personal laboral, toda la prevención centrada en la actividad que se desarrolla en el centro docente responde al sentido común o a la transferencia voluntaria de estrategias aplicadas al personal laboral.

Desde nuestra perspectiva, entendemos el contexto escolar como una comunidad de convivencia que incluye, principalmente, al alumnado, al personal docente, al personal no docente y a las familias, sin excluir a otros agentes que puedan colaborar en ella. Todos ellos comparten un espacio común y, también, un conjunto de riesgos comunes, además de los riesgos específicos en función de las diferentes actividades, ocupaciones, responsabilidades o edades de los colectivos que conforman dicha comunidad.

Esta realidad implica concebir el contexto escolar como un escenario donde planificar la prevención de riesgos, teniendo en cuenta su doble vertiente: los riesgos comunes que afectan a toda la comunidad y los riesgos específicos en función de cada sector. Entendemos que, en materia preventiva, las acciones que tienen más sentido son las de carácter integral y global que actúan sobre la comunidad en su conjunto. Sin embargo, nos encontramos con una doble paradoja. En primer lugar, el hecho de que las necesidades de prevención de riesgos comunes a todas las personas que forman la comunidad y el contexto escolar no se aborden desde una normativa que tenga una implicación global e integral. En segundo lugar, que no se disponga de una normativa con la suficiente especificidad y focalización en la escuela, si se considera que los centros educativos acogen a uno de los sectores de población más vulnerables y con mayor necesidad de protección. Sirva como ejemplo el hecho de la obligatoriedad legal de que el centro escolar, como empresa, disponga del Comité de Seguridad y Salud, con funciones dirigidas a los trabajadores, y que no se contemple un comité semejante con la responsabilidad de velar por el colectivo formado por el alumnado. En la línea de lo expuesto anteriormente, sería lógico y viable crear un único comité que se ocupase de toda la comunidad desde una orientación global de la prevención en el centro docente.

Lo dicho pone de manifiesto la divergencia que se da en muchos casos entre la realidad y los planteamientos que hacen los expertos sobre la salud, basados en una concepción holística y ecológica (Jensen, 1995; Pino, 2001; Jover, 2006; Fresquet y Aguirre, 2006). Así, todavía se abordan importantes aspectos relacionados con la salud siguiendo planteamientos parciales, restringidos, descontextualizados y, con frecuencia, contradictorios.

En definitiva, debemos entender el ámbito escolar en su conjunto, de manera global e integral, como una realidad con retos y problemas comunes que cuenta con unos recursos compartidos. Por lo tanto, afirmamos que la protección de la seguridad y la salud de las personas, independientemente de su ocupación, habría que afrontarse asumiendo plenamente su complejidad.

Un enfoque que, a nivel normativo, requeriría del tratamiento integral y global del contexto escolar, lo cual animaría a realizar actuaciones más coherentes y contextualizadas, además de facilitar el trabajo de los equipos directivos sometidos en la actualidad a multiplicidad de referentes normativos y, en ocasiones, inconexos entre ellos. Aunque la creación de normativa en el sentido más integral que aquí hemos apuntado contribuiría a desarrollar estrategias preventivas, ésta no puede ser el motor —o el único motor— del trabajo preventivo, sino que ha de considerarse como un referente para garantizar unas condiciones mínimas. Desde la gestión de los centros escolares, se debe ir más allá del estricto cumplimiento de la legalidad. La prevención ha de orientarse desde una profunda convicción, concienciación y compromiso de mejora constante.

No obstante, las dificultades y las limitaciones existentes no deben eximirnos de cuestionarnos qué hacer en la escuela para velar por la seguridad del alumnado. La responsabilidad social, la necesidad de afrontar con rigor y profesionalidad la problemática de los daños no intencionados que se producen en el propio contexto académico, así como su prevención, no son algo sobrevenido a la tarea docente, sino consustanciales al hecho de hacerse cargo de los niños y jóvenes. La escuela, como responsable de su alumnado, tiene la obligación de velar por su cuidado y protección. Esta responsabilidad, además de abarcar la salud y la seguridad del conjunto de la población escolar, también supone desarrollar las acciones necesarias para proporcionar un entorno saludable que facilite unas condiciones óptimas para el aprendizaje. De hecho, la garantía de las condiciones de seguridad e higiene que permitan evitar riesgos para la integridad física constituyen un derecho del alumnado (García Requena, 2002).

En este sentido, un centro docente saludable facilita la adopción de maneras de vivir sanas y un ambiente favorable a la salud, con lo cual adquiere la responsabilidad y el compromiso de instaurar un entorno —físico y psicosocial— promotor de la salud (Padilla, 2002). Pero esto no es fruto de la casualidad, sino que es la consecuencia de trabajar y planificar la promoción de la salud en sus diferentes aspectos y, especialmente, la prevención de daños no intencionados y enfermedades. Para conseguirlo, es necesario que toda la comunidad educativa se comprometa a desarrollar estilos de vida en un ambiente favorable a la salud, desde un planteamiento innovador, integrador y holístico (Moreno, 2009).

En definitiva, para poder desarrollar y planificar estrategias preventivas orientadas a reducir el impacto de los daños no intencionados del alumnado, resulta fundamental investigar sobre este fenómeno para aportar datos y análisis que permitan avanzar en su conocimiento. La investigación que presentamos se enmarca en esta línea de trabajo. Sus objetivos son conocer la incidencia y la tipología de los daños no intencionados en la escuela, así como analizar las variables socio-demográficas, contextuales y causales asociadas a dicho fenómeno.

Método

Participantes

Los datos han sido recogidos en una población formada por la totalidad de alumnos de 30 centros escolares de Cataluña que han participado en el proyecto durante cuatro cursos académicos: 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012. La muestra se ha obtenido a partir de la propuesta dirigida a centros concertados adheridos al servicio de Prevención Riesgo Escolar SL, integrados en la Fundación Escuela Cristiana de Cataluña (FECC) y Agrupación Escolar Catalana (AEC), consistente en la aplicación de un instrumento para registrar sistemáticamente la accidentalidad de los alumnos. No se ha procedido a un muestreo intencional, sino que se ha contado con aquellos centros que han decidido colaborar libremente en la investigación.

El total de alumnos acumulados en los cuatro cursos ha sido de 69.190, con un promedio de 17.297 por curso. En todo el período, se han registrado 4.685 daños no intencionados, lo que significa un promedio de 1.171 daños no intencionados por curso. La tabla 1 recoge la distribución de la muestra en relación con los ciclos educativos.

Tabla 1. Distribución del alumnado en relación con el ciclo educativo

Etapas	N	%
Educación infantil (P3, P4, P5)	13.992	20,2
Ciclo inicial EP (1.º y 2.º)	9.227	13,3
Ciclo medio EP (3.º y 4.º)	9.164	13,2
Ciclo superior EP (5.º y 6.º)	9.115	13,2
1.º ciclo ESO (1.º y 2.º)	9.850	14,2
2.º ciclo ESO (3.º y 4.º)	9.011	13,0
Bachillerato	5.504	8,0
Formación profesional	3.327	4,8
Total	69.190	100

Nota

EP: educación primaria; ESO: educación secundaria obligatoria.

Instrumento

Para el registro de los daños no intencionados del alumnado, se ha aplicado un instrumento informatizado, estructurado en función de una categorización de los daños no intencionados y que ha sido previamente validado (Longás, 2010). El instrumento recoge datos de las siguientes variables: género, etapa educativa, lugar, actividad, zona lesionada, mecanismo, producto causante, responsable de la actividad y vigilancia de la actividad.

Dicho instrumento, alojado en una página web, permite introducir los datos correspondientes a cada daño no intencionado sufrido por los alumnos,

a través de un aplicativo de fácil manejo, desde el que se alimenta una base de datos. El acceso al instrumento está restringido a los centros colaboradores mediante un código de centro y una contraseña.

Procedimiento

Los centros escolares fueron invitados a participar en la investigación con los únicos requisitos de disponer de un equipo informático con acceso a Internet y de contar con alguna persona responsable de registrar los datos correspondientes a los daños no intencionados de sus alumnos. Fueron informados de las características del estudio, a la vez que se ofrecieron las garantías correspondientes de anonimato y protección de los datos según la normativa vigente. Finalmente, los centros que aceptaron participar en el proyecto fueron visitados y se formó a los responsables en el uso del aplicativo. También dispusieron de un teléfono y de una dirección de correo electrónico para poder solventar dudas y problemas.

En contrapartida a su colaboración, cada centro escolar ha recibido anualmente un informe con los resultados correspondientes a su centro y la prueba comparativa con los resultados globales.

Análisis de datos

En la investigación, se ha realizado un estudio descriptivo, observacional y prospectivo, para analizar la distribución de los daños no intencionados de la población escolar de los centros participantes. El análisis de datos se ha realizado mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics v 20.

En primer lugar, se ha procedido a calcular la distribución de los daños no intencionados, mediante las frecuencias y los porcentajes de las diferentes variables estudiadas. Por otra parte, para estudiar la relación entre variables, se ha aplicado el estadístico ji cuadrado de Pearson (χ^2), utilizando tablas de contingencia. Mediante los residuos corregidos, se han identificado las categorías que han mostrado estar relacionadas. El nivel de significación utilizado en los estadísticos ha sido establecido en el 0,05%. Por lo tanto, se ha trabajado con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

Los datos globales muestran que la incidencia acumulada de daños no intencionados representa el 6,8% de la muestra.

Respecto al *género* (figura 1), los resultados indican una mayor accidentalidad en el *masculino* (un 56,4%; $n = 2.643$) que en el *femenino* (un 43,6%; $n = 2.042$).

Si se analizan las diferentes *etapas educativas* (figura 1), los valores más elevados corresponden al *ciclo superior de educación primaria* (5.º y 6.º de EP), con el 24,2% ($n = 1.135$); al *primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria*

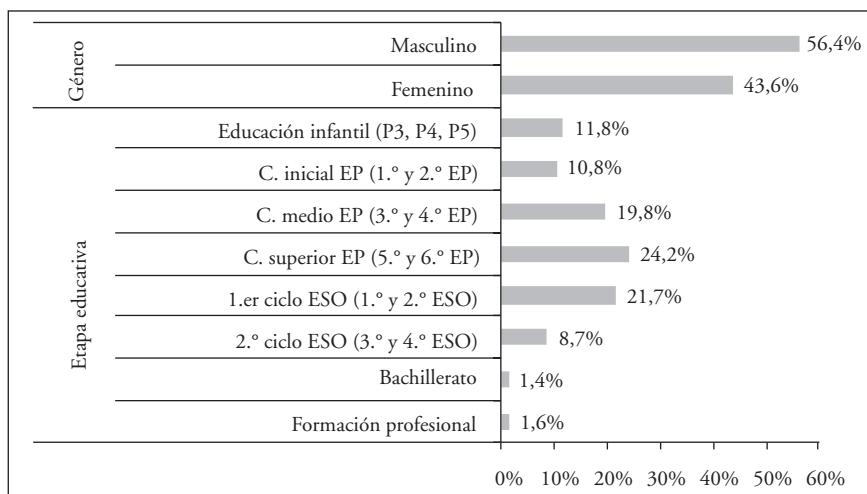


Figura 1. Daños no intencionados por género y etapa educativa.

(1.º y 2.º de ESO), con el 21,7% ($n = 1.015$), y al *ciclo medio de educación primaria* (3.º y 4.º de EP), con el 19,8% ($n = 927$).

Respecto al lugar donde se producen los daños no intencionados (figura 2), el *patio* (un 56,2%; $n = 2.634$) es el espacio con mayor riesgo de accidentarse, seguido por el *gimnasio* o el *polideportivo* (un 22,0%; $n = 1.031$) y, con valores mucho menores, el *aula* (un 9,1%; $n = 426$).

Los datos relativos a la *actividad* (figura 2), indican que la mayor parte de los daños no intencionados se producen durante el desarrollo de las siguientes actividades: el *recreo* (un 32,4%; $n = 1.517$), la clase de *educación física* (un 24,3%; $n = 1.140$) y, con valores no tan acusados, la *media pensión* (un 13,4%; $n = 626$). La incidencia durante las *clases ordinarias* (excluyendo la educación física) se sitúa en el 10,1% ($n = 475$).

Analizando la *zona* del cuerpo *lesionada* (figura 3), los datos recogidos muestran que la mayor concentración de daños se localiza, por este orden, en las *extremidades superiores* (un 38,4%; $n = 1.797$), en las *extremidades inferiores* (un 32,4%; $n = 1.517$) y en la *cabeza, la cara y el cuello* (un 25,1%; $n = 1.174$).

Si nos centramos en los *mecanismos de lesión* de los daños no intencionados (figura 3), hay que destacar que, mayoritariamente, corresponden a *golpes o entronazos* (un 44,7%; $n = 2.095$), a *caídas* (un 31,6%; $n = 1.481$) y a *malos gestos* (un 15,0%; $n = 703$).

Los *productos causantes* de los daños no intencionados de los alumnos (figura 3) son las *personas* (un 40,0%; $n = 1.875$), la *estructura y el mobiliario* (un 33,9%; $n = 1.586$) y el *material deportivo y de juego* (un 16,9%; $n = 793$).

Principalmente, los daños no intencionados han sucedido bajo la responsabilidad de los docentes y, entre éstos, existe una proporción mucho más elevada de *profesores* (un 64,0%; $n = 2.998$) que de *tutores* (un 7,1%;

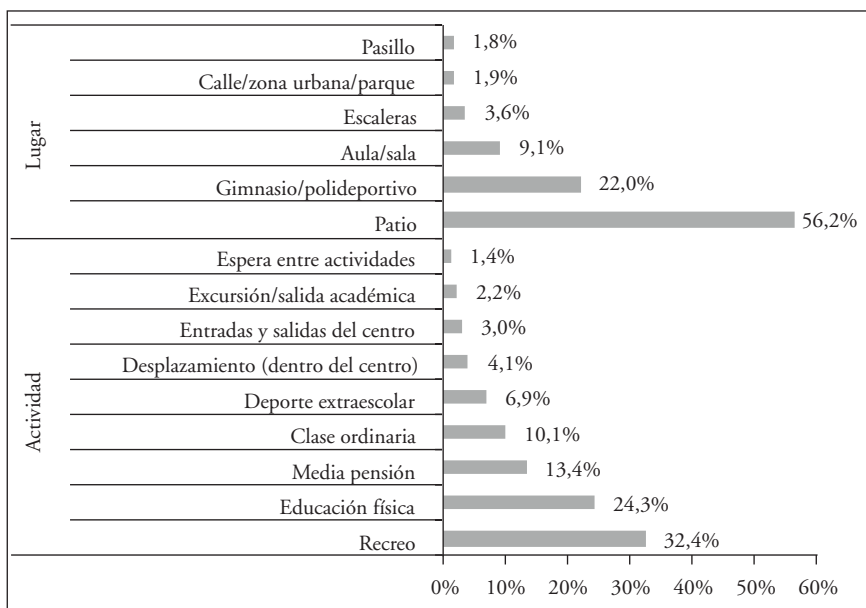


Figura 2. Daños no intencionados por lugar y actividad.

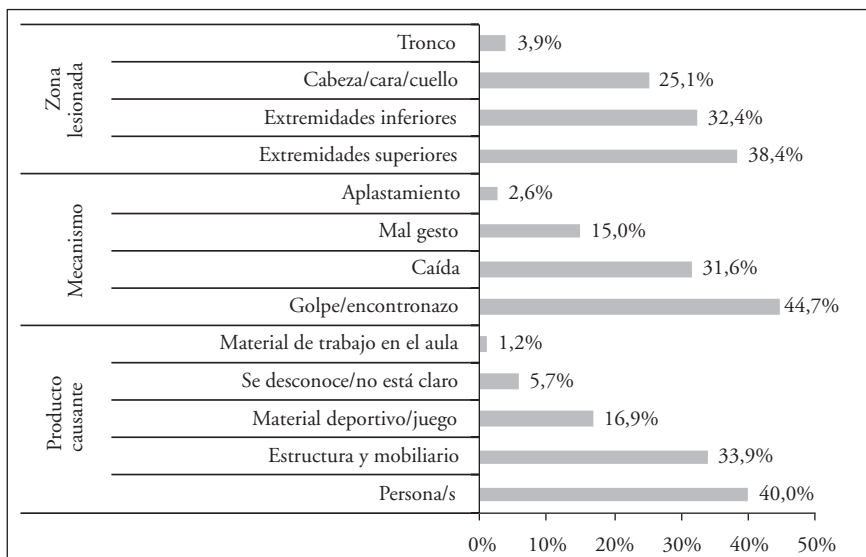


Figura 3. Daños no intencionados por zona lesionada, mecanismo y producto causante.

$n = 334$), También destacan los resultados correspondientes a los *monitores*, especialmente los de media pensión (un 14,6%; $n = 685$) y, en menor medida, los de actividades extraescolares (un 8,3%; $n = 388$), pero que, si los consideramos en su conjunto, supone un 22,9% ($n = 1.073$).

Respecto a la *vigilancia*, mayoritariamente, las actividades durante las que se produjeron los daños no intencionados estaban vigiladas (un 96,0%; $n = 4.497$).

El análisis para establecer posibles relaciones significativas entre variables ha permitido identificar que el *género* es la de mayor influencia. A continuación, destacamos las categorías que han mostrado evidencias estadísticas sobre su relación (tabla 2), con frecuencias superiores a las esperadas para cada uno de los géneros.

En primer lugar, respecto a la *actividad*: en *educación física* y para el género femenino se observa una incidencia mayor de la esperada, y en el *recreo*, el género masculino presenta valores de accidentalidad significativamente superiores.

En segundo lugar, también se observan diferencias significativas en diferentes *etapas educativas*. Concretamente, el género masculino presenta frecuencias superiores a las esperadas en *educación infantil*, *primer ciclo de ESO*, *segundo ciclo de ESO* y *formación profesional*. Por el contrario, el género femenino presenta frecuencias superiores en el *ciclo medio de EP* y en el *ciclo superior de EP*.

En tercer lugar, si se analiza la *zona lesionada*, observamos valores superiores a los esperados para el género masculino en *cabeza*, *cara y cuello*; y lo mismo sucede en el género femenino respecto a *extremidades superiores* y a *extremidades inferiores*.

Finalmente, la variable *mecanismo de lesión* también muestra valores superiores para el género masculino en *golpe o encontronazo*, mientras que el género femenino presenta frecuencias superiores en *mal gesto*.

Otros cruces de variables que han mostrado evidencias estadísticas significativas sobre su relación corresponden a la variable *etapa educativa* respecto a las variables *actividad* y *zona lesionada*.

Si nos centramos en la relación entre etapas educativas y actividades (tabla 3), se observan frecuencias significativamente superiores o inferiores a las esperadas para cada una de las etapas educativas en los casos siguientes.

En educación infantil (superiores en *entradas y salidas del centro* y en *recreo*; inferiores en *educación física*), ciclo inicial (superiores en *entradas y salidas del centro*, en *deporte extraescolar* y en *media pensión*; inferiores en *educación física*), ciclo medio de EP (superiores en *media pensión*; inferiores en *clase* y en *educación física*), ciclo superior de EP (superiores en *media pensión*; inferiores en *clase* y en *entradas y salidas del centro*), primer ciclo de ESO (superiores en *educación física* y en *espera entre actividades*; inferiores en *deporte extraescolar* y en *media pensión*), segundo ciclo de ESO (superiores en *educación física*, en *excursión o salida académica*; inferiores en *entradas y/o salidas del centro*, en *recreo* y en *media pensión*), bachillerato (superiores en *desplazamientos en el centro* y en *entradas*

Tabla 2. Diferencias significativas en la incidencia de daños no intencionados en relación con el género y los valores de ji cuadrado y grado de significación

Variables	Total N (%)	Masculino N (%)	Femenino N (%)	χ^2	gl	p
Actividad				118,868	11	0,000*
Recreo	1.517 (32,4)	990 (37,5)	527 (25,8)			
Educación física	1.140 (24,3)	516 (19,5)	624 (30,6)			
Etapas educativas				84,543	7	0,000*
Educación infantil	552 (11,8)	342 (12,9)	210 (10,3)			
Ciclo medio EP	927 (19,8)	458 (17,3)	469 (23,0)			
Ciclo superior EP	1.135 (24,2)	590 (22,3)	545 (26,7)			
1.º ciclo ESO	1.015 (21,7)	614 (23,2)	401 (19,6)			
2.º ciclo ESO	409 (8,7)	250 (9,5)	159 (7,8)			
F. profesional	75 (1,6)	69 (2,6)	6 (0,3)			
Zona lesionada				69,070	4	0,000*
Extremid. superiores	1.797 (38,4)	944 (35,7)	853 (41,8)			
Extremid. inferiores	1.517 (32,4)	806 (30,5)	711 (34,8)			
Cabeza, cara y cuello	1.174 (25,1)	784 (29,7)	390 (19,1)			
Mecanismo de lesión				67,780	13	0,000*
Golpe o encontronazo	2.095 (44,7)	1.246 (47,1)	849 (41,6)			
Mal gesto	703 (15,0)	314 (11,9)	389 (19,0)			

* $p < 0,001$

y/o salidas del centro; inferiores en recreo y en media pensión), formación profesional (superiores en clase y en deporte extraescolar; inferiores en educación física, en recreo y en media pensión).

Por lo que respecta a la relación entre etapas educativas y zona lesionada (tabla 3), también se han encontrado valores significativamente superiores o

Tabla 3. Incidencia de daños no intencionados respecto a la etapa educativa en relación con la actividad y con la zona lesionada y valores de ji cuadrado y grado de significación

Variables	Total		Educac. infantil		EP (ciclo inicial)		EP (ciclo medio)		EP (ciclo superior)		ESO (1.º ciclo)		ESO (2.º ciclo)		Bachillerato		χ^2	Gl	p
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)			
Actividad																	253,549	28	0,000*
Recreo	1.517 (32,4)	224 (40,6)	160 (31,7)	305 (32,9)	388 (34,2)	317 (31,2)	111 (27,1)	11 (1,3)											
Educación física	1.140 (24,3)	28 (5,1)	89 (17,6)	200 (21,6)	285 (25,1)	331 (32,6)	185 (45,2)	22 (32,8)	0 (0,0)										
Media pensión	626 (13,4)	66 (12,0)	90 (17,8)	187 (20,2)	188 (16,6)	82 (8,1)	13 (3,2)	0 (0,0)	0 (0,0)										
Clase ordinaria	475 (10,1)	121 (21,9)	43 (8,5)	62 (6,7)	61 (5,4)	101 (10,0)	34 (8,3)	10 (14,9)	43 (57,3)										
Deporte extrascolar	322 (6,9)	29 (5,3)	52 (10,3)	67 (7,2)	84 (7,4)	49 (4,8)	19 (4,6)	6 (9,0)	16 (21,3)										
Desplazam. en el centro	194 (4,1)	31 (5,6)	14 (2,8)	37 (4,0)	47 (4,1)	42 (4,1)	11 (2,7)	7 (10,4)	5 (6,7)										
Entradas y/o salidas del centro	141 (3,0)	28 (5,1)	23 (4,6)	25 (2,7)	23 (2,0)	26 (2,6)	5 (1,2)	7 (10,4)	4 (5,3)										
Excursión o salida académica	102 (2,2)	8 (1,4)	15 (3,0)	15 (1,6)	24 (2,1)	24 (2,4)	15 (3,7)	1 (1,5)	0 (,0)										
Espera entre actividades	65 (1,4)	4 (0,7)	7 (1,4)	7 (0,8)	10 (0,9)	24 (2,4)	10 (2,4)	2 (3,0)	1 (1,3)										
Zona lesionada																	772,661	28	0,000*
Extremidades superiores	1.797 (38,4)	105 (19,0)	141 (27,9)	339 (36,6)	513 (45,2)	471 (46,4)	163 (39,9)	22 (32,8)	43 (57,3)										
Extremidades inferiores	1.517 (32,4)	67 (12,1)	155 (30,7)	331 (35,7)	411 (36,2)	348 (34,3)	157 (38,4)	27 (40,3)	21 (28,0)										
Cabeza, cara y cuello	1.174 (25,1)	371 (67,2)	189 (37,4)	219 (23,6)	161 (14,2)	150 (14,8)	65 (15,9)	9 (13,4)	10 (13,3)										
Tronco	181 (3,9)	7 (1,3)	18 (3,6)	36 (3,9)	47 (4,1)	44 (4,3)	21 (5,1)	7 (10,4)	1 (1,3)										

* $p < 0,001$

Nota: En negrita, los valores que muestran diferencias significativas respecto a las frecuencias esperadas.

inferiores a las frecuencias esperadas para cada etapa educativa en: educación infantil (superiores en *cabeza, cara y cuello*; inferiores en *tronco*, en *extremidades superiores* y en *extremidades inferiores*), ciclo inicial (superiores en *cabeza, cara y cuello*; inferiores en *extremidades superiores*), ciclo medio de EP (superiores en *extremidades inferiores*), ciclo superior de EP (superiores en *extremidades superiores* y en *extremidades inferiores*; inferiores en *cabeza, cara y cuello*), primer ciclo de ESO (superiores en *extremidades superiores*; inferiores en *cabeza, cara y cuello*), segundo ciclo de ESO (superiores en *extremidades inferiores*; inferiores en *cabeza, cara y cuello*), bachillerato (superiores en *tronco*; inferiores en *cabeza, cara y cuello*), formación profesional (superiores en *extremidades superiores*; inferiores en *cabeza, cara y cuello*).

Algunos cruces de variables, aunque no hayan obtenido evidencias estadísticamente significativas sobre su relación, también aportan datos de carácter descriptivo que permiten identificar las frecuencias de daños no intencionados más elevadas en relación con la interacción de entornos, situaciones o contextos, y que podrían indicar dónde se localizan los mayores niveles de riesgo para los alumnos en la escuela. Destacamos el cruce de las variables *lugar y actividad*, que permite identificar las combinaciones que presentan valores más elevados. Concretamente, el espacio destinado al recreo y/o a la actividad física y deportiva en combinación con la actividad del recreo presenta una frecuencia de daños no intencionados de 1.463 (un 31,2%), y el mismo espacio, en relación con la práctica de la educación física, ha supuesto 1.120 incidencias (un 23,9%); mientras que, cuando se utiliza para la media pensión, alcanza una frecuencia de 568 (un 12,1%).

Discusión y conclusiones

Esta investigación tiene por objetivo estudiar los daños no intencionados del alumnado. Los datos obtenidos durante cuatro años de utilización sistemática del instrumento de registro han permitido identificar su tipología, los contextos escolares que se asocian a un mayor riesgo de accidentalidad y los principales factores de riesgo, detectados a partir de la distribución de los daños no intencionados y del análisis de las frecuencias. Este conocimiento cobra especial interés a efectos preventivos, especialmente de cara a establecer prioridades en las medidas preventivas y poder afrontar con garantías el reto de disminuir la incidencia de los daños no intencionados en el ámbito escolar.

Según el análisis de los datos, hemos podido ratificar que los daños no intencionados no se producen de manera casual y descontextualizada, sino que se relacionan con ciertos contextos y situaciones que se asocian a un mayor impacto. Esta afirmación ha quedado también avalada gracias a los resultados estadísticos, tanto en la distribución de los daños no intencionados, como en las relaciones entre diferentes variables. Aspectos que, en definitiva, permiten rebatir las falsas concepciones y creencias —también detectadas en el seno de la escuela— que explican el fenómeno a partir de la fatalidad, la mala suerte o el azar.

Los resultados han mostrado que el género tiene gran influencia en relación con el riesgo de sufrir daños no intencionados por parte del alumnado. Así, el género masculino presenta frecuencias de daños no intencionados más elevados y esto sucede en la mayoría de etapas educativas, aspecto coincidente con la literatura científica por lo que respecta a los datos generales sobre accidentalidad infantil y juvenil (Suelves, 2009). La única excepción de este comportamiento la encontramos en el ciclo medio de educación primaria (3.º y 4.º), aunque con diferencias mínimas respecto a la frecuencia correspondiente al género masculino. No hemos encontrado evidencias que expliquen este comportamiento. En la literatura consultada, tampoco hemos encontrado referencias coincidentes, ya que, si bien en los niños más pequeños —entre 1 y 4 años— la incidencia de daños no intencionados en relación con el género es muy semejante, a partir de esta franja de edad, los niños y jóvenes de género masculino se lesionan en proporciones considerablemente más elevadas (Peden et al., 2008). Un factor a considerar es que, en la etapa educativa a la que nos estamos refiriendo, existen pocas diferencias entre géneros por lo que respecta a las habilidades motrices (Papalia et al., 2001) y las niñas, a la hora del recreo o de la media pensión, participan más y de manera más activa en los juegos de alta intensidad física comunes entre los niños, igualando así el nivel de actividad con el género masculino, comportamiento que, posteriormente, las niñas tienden a ir abandonando a medida que van creciendo y madurando, para adoptar juegos de carácter más tranquilo o sedentario. Así, en los ciclos superiores, se observa una clara diferenciación de las actividades de recreo en función del género.

En cambio, el género femenino tiende a sufrir más proporción de daños no intencionados en las actividades lectivas ordinarias, básicamente en la práctica de la asignatura de educación física, mientras que el género masculino tiene mayores frecuencias en las actividades no lectivas, fundamentalmente en el recreo. Estas diferencias se pueden explicar por el tipo de actividad realizada por cada uno de los géneros. Concretamente, los niños y los adolescentes, en sus juegos, presentan una tendencia bastante generalizada a ser más activos desde el punto de vista físico y también a poner en práctica juegos más bruscos y competitivos (Shaffer, 2002). Por lo que respecta a las niñas y a las adolescentes, algunos estudios indican que son más propensas a sufrir lesiones, especialmente en la práctica deportiva, en parte por factores biológicos relacionados con la pubertad, así como también por sus características físicas (Papalia et al., 2005).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en relación con el género, podemos establecer un paralelismo con los adultos. Analizando la siniestralidad en accidentes de circulación, los hombres presentan tasas mucho más elevadas que las mujeres (Santamaría-Rubio et al., 2009). Lo mismo sucede en los accidentes laborales en todos los grupos de edad, tal como recogen algunos estudios (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 2010), hasta el punto de que los hombres se accidentan en una proporción entre dos y tres veces más que las mujeres, en función de la franja de edad analizada.

En consecuencia, se constata la diferencia entre el género masculino y femenino respecto a la seguridad, tanto en la etapa escolar como en la edad adulta. Por lo tanto, se hace necesario reflexionar e investigar sobre las causas de esas diferencias y, especialmente, sobre la posibilidad de afrontar este problema desde la educación de los niños. Posiblemente, ésta sería una estrategia que ayudaría a desarrollar la cultura preventiva de los futuros adultos, lo cual mejoraría los resultados de siniestralidad en los diferentes ámbitos.

El análisis de los datos, en relación con las etapas educativas, indica la existencia de algunos ciclos que presentan un riesgo más elevado de sufrir daños no intencionados. De esta forma, de los ocho ciclos educativos analizados, más del 62% del total de daños no intencionados se concentran solamente en tres: ciclo superior de educación primaria (5.º y 6.º), primer ciclo de educación secundaria obligatoria (1.º y 2.º) y ciclo medio de educación primaria (3.º y 4.º). Estos resultados obtenidos indican que son etapas en las que los menores se muestran especialmente activos en las actividades deportivas y de recreo y, a su vez, con poca percepción o consciencia del riesgo. Por lo tanto, a nivel de gestión escolar, hay que tener en cuenta estos datos si se pretende disminuir la incidencia de la accidentalidad en los centros escolares.

Por el contrario, tanto el alumnado de bachillerato como el de formación profesional presentan frecuencias muy bajas de daños no intencionados. El principal motivo de este comportamiento no se explica por el hecho de que, en esas etapas, haya un volumen de alumnos menor, sino por el crecimiento y la madurez que va experimentando dicha población y por el uso que hacen del tiempo de recreo, con actividades más tranquilas y sedentarias, que suponen un freno en la accidentalidad que se produce en el patio en etapas anteriores. Sin embargo, la disminución del nivel de riesgo en el contexto escolar no se corresponde con la situación de este grupo de edades en relación con la siniestralidad fuera de dicho ámbito, especialmente la relacionada con la circulación de motocicletas (Suelves, 2009).

Los espacios destinados al recreo y/o a la actividad física y deportiva se constituyen como los de mayor riesgo, ya que en ellos se producen casi el 80% de los daños no intencionados. Ahora bien, no se puede considerar el espacio como un elemento aislado, por lo que se debe analizar en relación con la actividad realizada. En este sentido, la combinación entre el espacio dedicado al recreo y/o a la actividad física en combinación con la actividad del recreo concentra la mayor frecuencia de daños no intencionados. El mismo espacio asociado a la actividad de educación física acumula el segundo lugar respecto al volumen de daños no intencionados. Esta tendencia cambia en la formación profesional, donde hay más incidentes en los espacios académicos (aulas, talleres) durante el desarrollo de las actividades lectivas. Esta diferenciación respecto a otros ciclos tiene que ver con las características de la etapa educativa y con la tipología de algunas de sus especialidades y prácticas, que implican la manipulación de herramientas y de materiales inexistentes en el resto de etapas.

Como acabamos de señalar, el patio es el contexto de mayor riesgo y, a pesar de tratarse de un espacio escolar con presencia de educadores, la falta de organización o dirección de las actividades en este escenario se asocia a mayores niveles de accidentalidad. Además, el propio patio acostumbra a ser un espacio polivalente utilizado, además de para el recreo, para educación física, media pensión, celebraciones festivas, etc. Y muchas de dichas actividades, en la línea de lo que se ha señalado, se realizan con menor control o intervención del profesorado.

De la misma forma, tampoco se puede desvincular el espacio de sus elementos arquitectónicos, las estructuras de juego y de deportes, así como el mobiliario; tanto por lo que se refiere a la protección, como a su mantenimiento y buen estado. Por ello, no se pueden descuidar, ya que forman parte de las responsabilidades en materia preventiva de los centros educativos y permiten velar por el buen estado y la adecuación del medio material o físico —arquitectura escolar, instalaciones, materiales, equipamientos—, lo cual contribuye a conseguir que la escuela sea más segura y saludable (Moreno, 2009).

También se observan diferencias entre algunos ciclos educativos en relación con la zona del cuerpo lesionada. Así, los alumnos de educación infantil y del ciclo inicial de educación primaria (1.º y 2.º) sufren más lesiones en la cabeza, la cara y el cuello, resultados que se explican por el motivo de lesión más repetido en estas edades, que son las caídas. En cambio, en el resto de ciclos, la mayor incidencia de lesiones se localiza en las extremidades, ya sean superiores o inferiores, motivadas por golpes y encontronazos.

En relación con las actividades, las que aglutinan el mayor nivel de riesgo son las no lectivas en la escuela. Esto se explica por la frecuencia de daños no intencionados que se concentran en el recreo —la franja que presenta mayor concentración de accidentalidad— y la media pensión —la tercera con mayor nivel de riesgo—. Entre las actividades lectivas, hay que destacar la de educación física, que, en datos absolutos, es la que presenta la segunda frecuencia más elevada. Datos coincidentes con los resultados obtenidos por otras investigaciones, que también indican que el recreo y la educación física acumulan prácticamente el 70% de los daños no intencionados de los escolares (Palavecino et al., 2009).

En definitiva, las tres actividades que hemos referido anteriormente —recreo, educación física y media pensión—, que ocupan un bajo porcentaje del tiempo total de la jornada escolar, concentran unos valores muy elevados por lo que se refiere a los daños no intencionados.

El conocimiento de estos datos permite acotar claramente estos contextos de máximo riesgo, tanto en el tiempo como en el espacio. De esta manera, también es posible priorizar y concentrar recursos para mejorar la situación. Así, además de tener cuidado en la protección de los elementos peligrosos, hay que gestionar los espacios en coherencia con las peculiaridades y los riesgos de las actividades que se realizan en ellos. Por ejemplo, hay actuaciones que han mostrado su efectividad, como es la delimitación del patio para reservar zonas de juegos tranquilos y de uso exclusivo para los más pequeños (Estrada et al., 2008).

Los datos obtenidos permiten comprobar que, por parte de los centros educativos, se cumplen los requisitos mínimos exigibles por lo que respecta a la vigilancia de las diferentes actividades. Los daños no intencionados registrados han sucedido en el desarrollo de actividades vigiladas y bajo la responsabilidad de los adultos. Esta realidad descarta la posibilidad de que los daños no intencionados pudieran deberse al abandono del alumnado, a la falta de vigilancia o a situaciones semejantes. Otra cuestión es analizar y reflexionar sobre las acciones concretas que los responsables de los alumnos hayan puesto en práctica a efectos preventivos y sobre si, en los contextos de mayor riesgo, se desarrolla el tipo de vigilancia adecuada. A pesar de todo, un primer nivel mínimo de exigencia obliga a que los alumnos estén bajo el control de algún adulto y, a partir de este requisito que se ha confirmado, se puede avanzar hacia el desarrollo de estrategias preventivas para la mejora de la seguridad.

Hay que destacar, entre todos los mecanismos causantes de los daños no intencionados, la relevancia de los golpes y los encontronazos, las caídas y los malos gestos, especialmente si tenemos en cuenta que, entre los tres, acumulan más del 90% de las incidencias. Estos resultados son semejantes a los que se asocian a la población infantil y juvenil en general. Concretamente, en Cataluña, las caídas y los golpes son los principales mecanismos causantes de lesiones en la población infantil (Brugulat et al., 2009). Igualmente, por lo que se refiere a los accidentes domésticos y de ocio en España, son los dos mecanismos más repetidos para todas las edades (Instituto Nacional del Consumo, 2008). Sin embargo, en el caso de la escuela, los resultados no son tan lineales y, como se recoge en el apartado correspondiente a los resultados, presentan ciertas variaciones en función de la etapa educativa.

En referencia a los productos causantes, nos encontramos con una situación equivalente, ya que tres de ellos —estructura y mobiliario, personas, material deportivo y del recreo— se relacionan con más del 90% de los daños no intencionados.

Si reflexionamos sobre el impacto del primer producto causante citado —estructura y mobiliario—, se puede inferir la responsabilidad de los centros escolares respecto a las modificaciones y mejoras que se pueden introducir en este sentido, como, por ejemplo, la utilización de pavimentos que faciliten la absorción de los impactos en los espacios destinados a la práctica deportiva y de recreo, medida efectiva para conseguir la reducción de las lesiones (Laflamme et al., 1998; Estrada et al., 2008). En esta misma dirección, en el momento de realizar reformas y adquisición de mobiliario, es muy aconsejable aplicar criterios ergonómicos y que contemplen su adecuación en clave preventiva.

Respecto al material deportivo y de recreo en la escuela, se produce una situación equivalente a lo que sucede en otros contextos no escolares, donde la mayor parte de los daños no intencionados deportivos se producen durante la práctica de deportes de equipo y con el uso de la pelota (Instituto Nacional del Consumo, 2008).

Orientaciones preventivas

A la vista de los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta los factores de riesgo más destacados, podemos avanzar algunas sugerencias de carácter preventivo.

Los datos han puesto de manifiesto que el espacio del patio y la actividad de recreo constituyen un entorno de gran incidencia de la accidentalidad. La confluencia de factores, como son la tipología de la actividad, la no organización o dirección de las actividades que se realizan en este contexto, la densidad de alumnos que se concentran jugando en un mismo espacio y tiempo, el uso de materiales que pueden actuar como mecanismos causantes de lesión (pelota u otros), etc., acaba generando elevados índices de daños no intencionados.

Esta realidad nos indica que las acciones preventivas se deben orientar hacia la gestión de:

- a) Espacios: evitando la excesiva densidad de alumnos en el patio en el mismo horario y delimitando zonas en función de la tipología de juego.
- b) Grupos: orientando y limitando las prácticas descontroladas o potencialmente peligrosas, así como reduciendo la diversidad de juegos cruzados que pueden facilitar el incremento de los golpes, encontronazos y caídas.
- c) Materiales: limitando el número de pelotas por grupo y no permitiendo el uso de aquellas que suponen una mayor peligrosidad (las que son duras y contundentes, por ejemplo: las de cuero o plástico muy rígido; las de dimensiones reducidas que pueden impactar en los ojos, como las de tenis o de goma muy compacta).
- d) Vigilancia: organizando e incrementando la vigilancia activa por parte del profesorado, ya que su mera presencia no es suficiente. Ello implica, por una parte, un efecto disuasorio, a la vez que permite identificar y corregir prácticas de riesgo y potenciar la educación y la concienciación del alumnado en materia preventiva.
- e) Estructura y mobiliario: comprobando si se localizan puntos negros (superficies en mal estado, columnas o cantos desprotegidos, estructuras de juego en mal estado —porterías, canastas, etc.—) y corrigiendo las deficiencias.
- f) Las acciones preventivas con el alumnado: teniendo en cuenta que uno de los productos causantes de muchas lesiones son las propias personas, y en una línea similar a la apuntada en las orientaciones sobre la vigilancia, es importante dar a conocer esta realidad al alumnado y concienciarlo sobre la necesidad de tener cuidado en el juego, tanto como medida de autoprotección como de protección del resto de escolares.

También hay que destacar la actividad de educación física, en la que se debe incidir tanto en la importancia de las acciones preventivas con el alumnado que acabamos de indicar, como en la supervisión de las estructuras, el mobiliario y el material que se utiliza. Destacamos el papel del profesorado

para anticiparse y prever las actividades potencialmente peligrosas; especialmente en función de las características, tanto del grupo clase con las que se tengan que realizar, como con algunos alumnos en particular.

Por lo que respecta a la media pensión, considerando que, en muchos centros, la vigilancia corresponde a monitores, es especialmente importante que el centro escolar marque las directrices del trabajo y la actuación de estos monitores, sin olvidar el control de su correcta aplicación. Por lo tanto, las orientaciones preventivas que hemos ido indicando son igualmente válidas y convenientes para el servicio de media pensión.

Finalmente, teniendo en cuenta la incidencia de las estructuras y del mobiliario como productos causantes de daños no intencionados, reiteramos la necesidad de vigilar su mantenimiento, su protección y su adecuación al uso escolar. Estas recomendaciones también deben tenerse en cuenta en el momento de realizar alguna reforma en el edificio o en la sustitución de mobiliario. Así, conviene realizar estas mejoras siguiendo criterios preventivos que contribuyan a aumentar la seguridad de las personas.

Referencias bibliográficas

- CHAMARRO, A.; LONGÁS, E.; LONGÁS, J. y CAPELL, M. (2009). *Danys no intencionats a l'escola: Gestió de la seva prevenció*. Barcelona: Prevenció Risc Escolar SL.
- BRANNON, L. y FEIST, J. (2001). «Prevención de daños». En: BRANNON, L. y FEIST, J. (eds.). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo, 397-437.
- BRUGULAT, P.; MEDINA, A. y MOMPART, A. (eds.) (2009). *La salut de la població infantil a Catalunya: Enquesta de salut de Catalunya 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Salut.
- ESTRADA, C.; ESTEBAN, C.; GARCÍA, P. y LORENTE, B. (2008). *Guía para la prevención de accidentes en centros escolares*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- FRESQUET, J. L. y AGUIRRE, C. P. (2006). *Salut, malaltia i cultura*. València: Universitat de València.
- GARCÍA REQUENA, F. (2002). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. 1a. reimpr. Archidona, Málaga: Aljibe.
- GARCÍA TIRADO, M. C. (2002). «Accidentes». En: FRÍAS A. et al. *Salud pública y educación para la salud*. 1a. reimpr. Barcelona: Masson, 291-296.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2008). *Encuesta Nacional de Salud. Año 2006*. Madrid: Autor.
- INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO (2010). *Acercamiento a la siniestralidad laboral desde una perspectiva de género*. Madrid: Autor.
- INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMO (2004). *Programa de prevención de lesiones: Red de detección de accidentes domésticos y de ocio*. Madrid: Autor.
- (2008). *Programa de prevención de lesiones: Red de detección de accidentes domésticos y de ocio*. Madrid: Autor.
- JENSEN, B. B. (1995). «Educació de la salut per als mestres: Nous reptes!». En: ARIAS, A. (comp.). *El món de l'educació i la salut*. Barcelona: Raima, 81-100.
- JOVER, J. (2006). «Salud pública y servicios de salud pública». En: GARCÍA GARCÍA, J. F. y ROYO, M. A. (eds.). *Salud pública y epidemiología*. Madrid: Díaz de Santos, 1-33.

- LAFLAMME, L.; MENCKEL, E. y ALDENBERG, E. (1998). «School-Injury determinants and characteristics: Developing an investigation instrument from a literature review». *Accident Analysis and Prevention* [en línea], 30 (4), 481-495. <[http://dx.doi.org/10.1016/S0001-4575\(97\)00101-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-4575(97)00101-2)>.
- LONGÁS, E. (2010). *Vers una escola segura i saludable: Creació, validació i aplicació d'un instrument per a l'enregistrament i estudi dels danys no intencionats a l'escola* [en línea]. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Tesis doctoral. <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/9243>> PMID:20685857.
- (2011). «Danys no intencionats dels alumnes: Anàlisi de la seva incidència i propostes per a la seva prevenció». En: LONGÁS, J. (ed.). *Cap a la prevenció de riscos a l'escola*. Barcelona: Cossetània Edicions, 87-105.
- MORENO, P. (2009). *La educación para la salud en los ciclos medio y superior de educación primaria en la comarca del Baix Camp*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Tesis doctoral.
- PADILLA, A. J. (2002). «Algunos indicadores de calidad en la educación para la salud en la escuela». *Escuela Abierta*, 5, 345-355.
- PALAVECINO, B. T.; OTÁROLA, B. D. y MIHOVILOVIC, C. (2009). «Caracterización de los accidentes escolares atendidos en el Servicio de Urgencia del Hospital Roberto del Río en el Año 2005». *Revista Pediatría Electrónica* [en línea], 6, (2). <<http://www.revistapediatria.cl/vol6num2/3.html>> [Consulta: 18 enero 2010].
- PAPALIA, D. E.; WENDKOS, S. y DUSKIN, R. (2001). *Desarrollo humano*. 8a. ed. Bogotá, D.C.: McGraw-Hill Interamericana.
- PAPALIA, D. E.; WENDKOS, S. y DUSKIN, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. 9a. ed. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- PEDEN, M.; OYEBITE, K.; OZANNE-SMITH, J.; HYDER, A. A.; BRANCHE, C.; RAHMAN, A. F.; RIVARA, F. y BARTOLOMEOS, K. (2008). *World report on child injury prevention*. Ginebra: World Health Organization.
- PEREA, R. (2004). «La escuela como medio para la promoción y educación para la salud». En: PEREA, R. (dir.). *Educación para la salud*. Madrid: Díaz de Santos, 103-121.
- PINO, M. R. (2001). *La educación para la salud: Marco teórico y desarrollo curricular*. Vigo: Autor.
- REY, J. del (2006). «Accidentes en la infancia: Accidentes de tráfico y deportivos». En: REY, J. del; GIL, A. y CALVO, J. R. (coords.). *Cuidar la salud*. Madrid: Ramón Areces, 243-251.
- RIVAS, M. (1998). «Accidentes en la infancia». En: REY, J. del y CALVO, J. R. *Cómo cuidar la salud: Su educación y promoción*. Madrid: Harcourt Brace, 247-259.
- SANTAMARIÑA-RUBIO, E.; PÉREZ, C.; OLABARRÍA, M. y NOVOA, A. M. (eds.) (2009). *Riesgo de lesión por accidente de tráfico según exposición a la movilidad*. Barcelona: Agencia de Salud Pública de Barcelona. Dirección General de Tráfico. Ministerio del Interior.
- SHAFFER, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. 4a. ed. Madrid: International Thomson.
- SUELVE, J. M. (2009). *Lesions no intencionades en la infància i l'adolescència: Trencant el tòpic de la mala sort* [en línea]. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <http://www.faroshsjd.net/adjuntos/285.2-faros_2_cat.pdf> [Consulta: 20 enero 2010].
- VÁZQUEZ, M. (2003). «La respuesta jurídico-legal ante los riesgos psicosociales en el trabajo». *Capital Humano*, 167, 66-81.

- VORKO, A. y JOVIC, F. (2000). «Multiple attribute entropy classification of school-age injuries». *Accident Analysis and Prevention* [en línea], 32, 445-454.
<[http://dx.doi.org/10.1016/S0001-4575\(99\)00069-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-4575(99)00069-X)>.
- WHO (2008). *European report on child injury prevention*. Roma: WHO Regional Office for Europe.

Los planes de autoprotección como instrumento técnico y educativo

Diego Castro

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

diego.castro@uab.cat

Jordi Sans

Institut de Seguretat Pública de Catalunya. España.

josans@gencat.cat



Recibido: 03/05/2013

Aceptado: 28/06/2013

Resumen

El presente artículo pretende sintetizar algunas consideraciones técnicas, legislativas y pedagógicas sobre los planes de autoprotección y su potencial educativo. Partimos, por tanto, del valor de la cultura de la prevención como un enfoque de la seguridad en los establecimientos docentes que han visto evolucionar los postulados sobre esta área, desde planteamientos extremos claramente terapéuticos, hasta enfoques más recientes de orientación específica y preventiva. Se revisa también la evolución normativa y pedagógica de los planes de autoprotección, los cuales, en el marco de una escuela que promueve la seguridad, se convierten, además de en un protocolo de gestión, en un instrumento para concienciar y educar en los hábitos y en las pautas para llevar una vida saludable y más segura. Finalmente, se analiza la estructura de los planes de autoprotección desde un enfoque cultural basado en la seguridad integral.

Palabras clave: seguridad escolar; planes de autoprotección; autorregulación; prevención.

Resum. *Els plans d'autoprotecció com a instrument tècnic i educatiu*

Aquesta aportació vol resumir algunes consideracions de caire tècnic, legislatiu i pedagògic sobre els plans d'autoprotecció. Partim, per tant, del valor de la cultura de la prevenció com a enfocament de la seguretat dels centres educatius, que han vist evolucionar els postulats sobre aquesta àrea, des de plantejaments extrems clarament terapèutics, fins a enfocaments més d'orientació específica i preventiva. També s'hi revisa l'evolució normativa i pedagògica dels plans d'autoprotecció, els quals, en el marc d'una escola que promou la seguretat, es converteixen, a més d'un protocol de gestió, en un instrument per conscienciar i educar els hàbits i les pautes per tal de viure de manera més segura i saludable. Finalment, s'hi analitza l'estructura dels plans d'autoprotecció des d'un enfocament cultural orientat cap a la seguretat integral.

Paraules clau: seguretat escolar; plans d'autoprotecció; autoregulació; prevenció.

Abstract. *Self-protection plans as technical and educational tools*

The aim of this article is to review certain technical, legislative and pedagogical considerations regarding self-protection plans and their educational potential. We examine the importance of building a culture of prevention as a strategy to ensure safety in schools that have witnessed the evolution of hypotheses in this area, from extreme, clearly therapeutic propositions to more recent focuses with a specific, preventive orientation. The regulatory and pedagogical evolution of self-protection plans is also reviewed. In the framework of a school that promotes safety, these plans become not only management protocols but an instrument to increase awareness of and educate in habits and standards that are conducive to leading a safer and healthier life. Finally, the structure of self-protection plans is analysed through a cultural focus based on integral security.

Keywords: school safety; self-protection plans; self-regulation; prevention.

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. La seguridad en los centros educativos | 5. La cultura de la seguridad como referente |
| 2. El marco legislativo, evolución y condicionantes | 6. Conclusiones |
| 3. Los planes de autoprotección | Referencias bibliográficas |
| 4. Los planes de autoprotección en los centros escolares | |

1. La seguridad en los centros educativos

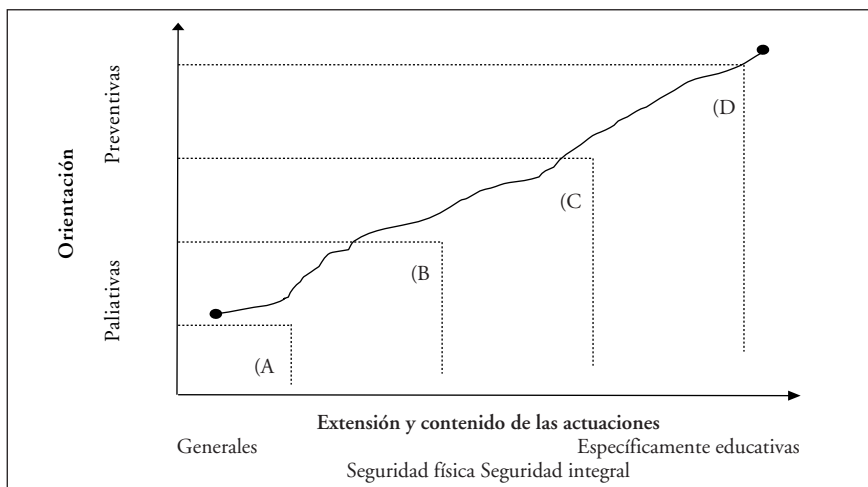
Los enfoques sobre la seguridad en los centros educativos han ido evolucionando con el tiempo, lo que ha permitido plantear actuaciones cada vez más específicas y contextualizadas. Desde nuestra consideración, los temas relativos a la seguridad no pueden limitarse a una mera relación de normas, protocolos y prescripciones administrativas, ya que entendemos que debe ser un valor institucional vinculado a la cultura organizativa a través del que se promueven las acciones necesarias sobre los componentes organizativos, con la finalidad de ofrecer soluciones a problemas existentes de seguridad y fomentar la cultura preventiva. Por ello, los planes de autoprotección deben servir como herramientas imprescindibles en el cumplimiento de las normas de protección civil, además, deben considerarse especialmente útiles para promover la prevención y las pautas de acción en caso de emergencia, por lo que pueden ser una garantía de calidad y, finalmente, cabe considerarlos como un escenario de reflexión pedagógica y aprendizaje en la adquisición de conocimientos sobre seguridad, procedimientos a seguir en caso de emergencia y valores y actitudes para disfrutar de una vida más segura y saludable.

La situación actual es el resultado de investigaciones y experiencias que han avanzado diacrónicamente en busca de mayores cotas de efectividad y eficacia. Gairín y Castro (2011) han establecido cuatro escenarios diferentes a la hora de analizar la naturaleza y la orientación sobre seguridad en centros educativos.

La gráfica 1 esquematiza esas cuatro perspectivas.

Pasemos a caracterizar y describir cada uno de los estadios referenciados.

- A) La primera perspectiva es la que emula los sistemas de seguridad desarrollados en otros ámbitos organizativos (empresas, administración, etc.) y los aplica en los centros educativos. Las orientaciones sobre la seguridad se basan en prescripciones e instrucciones para utilizarse en caso de emergencia, y se desarrollan detallados protocolos de actuación para los diferentes miembros de la comunidad ante emergencias y situaciones de crisis (incendios, terremotos, etc.). En este enfoque, se controlan básicamente los aspectos físicos de los edificios: infraestructuras, recursos, instalaciones de gas, luz, desagües, extintores, alarmas, escaleras, etc.
- B) La segunda perspectiva incorpora los avances en materia preventiva de diferentes disciplinas (medicina laboral, organización de empresas, psicología industrial, prevención de riesgos, etc.) y desarrolla iniciativas que combinan protocolos preventivos y protocolos de actuación en caso de emergencias. Se establecen normas y procedimientos de actuación segura que pretenden evitar el riesgo de accidentes, y los protocolos se diseñan adaptándose a algunas de las particularidades de las instituciones de educación (edad de los alumnos, características específicas del espacio escolar, etc.). En la medida en que las organizaciones son cada vez más complejas, los protocolos de prevención deben hacer frente a las diversas contingencias, introduciendo nuevas variables y dimensiones en el proceso de análisis y prevención. Se incorporan, así, todos los factores vin-



Gráfica 1. Enfoques sobre seguridad en la escuela.

Fuente: Gairín y Castro, 2011.

culados al ámbito psicosocial tales como la ergonomía, el apoyo social, los aspectos relacionales, etc.

Esta nueva conceptualización tuvo bastante repercusión en el ámbito educativo, especialmente porque coincidía con una línea de investigación pedagógica cuyo objeto era el denominado *malestar docente* (Esteve, 1995). La magnitud del problema es extensa si consideramos que la European Agency for Safety and Health at Work (2008) identificó que, en el ámbito estrictamente educativo, el 15% de los 11 millones de empleados en el sector de la educación en Europa había sufrido abuso físico o verbal en el trabajo, provocado por los propios alumnos, sus familias u otras personas vinculadas. Los factores de estrés, las condiciones laborales, etc. se incorporan, así, bajo el epígrafe de factores psicosociales, a los protocolos de prevención y actuación, y se incluyen como objeto de investigación.

- C) La tercera perspectiva se orienta a la prevención a través de estrategias específicamente diseñadas para las instituciones educativas (Ariza et al., 2010). Es el caso de la Red de Escuelas para la Salud en Europa (antes denominada Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud), que, desde 1995, facilita la adopción de estilos de vida pedagógicos saludables en un ambiente que favorece su práctica y promueve actuaciones específicamente orientadas a los centros docentes, desde una filosofía claramente preventiva y dirigida a instaurar un entorno académico seguro para todos y que conozca de antemano los causantes del peligro. Longás (2005) define la escuela segura y saludable como aquella en la que se promueve, con constancia, un proceso de información, formación, promoción y corresponsabilización para adquirir los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa de la salud. La citada red considera como aspectos clave (IUHPE, 2009):

- El nivel de seguridad que ofrece el edificio (fachada, puertas, ventanas, escaleras, etc.), así como sus instalaciones (calefacción, electricidad, agua, etc.) y los recursos y materiales que alberga (mobiliario, material fungible, material deportivo, etc.).
- El nivel de seguridad que le ofrecen las empresas y los organismos que le prestan servicios complementarios (comedor, transporte, actividades extraescolares, etc.).
- El nivel de seguridad que ofrece el entorno donde se ubica la escuela (circulación de vehículos, accesos y salidas del centro, etc.).
- El nivel de seguridad que ofrece el funcionamiento interno del centro y que afecta a todos los miembros de la comunidad (alumnos, profesores, personal de administración, padres y madres).
- Uso correcto de los espacios, de los productos y de los materiales para la realización de las diferentes propuestas (organizativas, formativas, de mantenimiento, deportivas, etc.).
- Control de los aspectos ergonómicos y de confort del mobiliario, mediante la adaptación a las características de los usuarios.

- Control de las condiciones del ambiente (iluminación, sonorización, ventilación y temperatura).
- La educación para la seguridad (cumplir las normas vigentes, saber responder ante los casos de emergencia, aplicar las medidas preventivas necesarias ante enfermedades, plagas, etc.; además de ejercitar simulacros de emergencia y evacuación).

Conseguir que una institución sea altamente segura exige combinar de forma efectiva las medidas preventivas con los planes de actuación en caso de emergencia. Además, las investigaciones recientes (Tang, 2009) demuestran que debe incluirse un tercer factor: la promoción de la salud. Igualmente, Gavidia (2001) plantea que, para conformar una escuela promotora de salud, se deben considerar aspectos físicos, psíquicos y sociales. En la misma línea, en el encuentro Technical Meeting on School Health, realizado bajo los auspicios de la Organización Mundial de la Salud (1995), se propone:

- Plantear estilos de vida basados en hábitos saludables para ayudar a las personas a vivir seguras (saber evitar los accidentes, autoprotegerse en caso de necesidad, autorregularse en situaciones de tensión personal o colectiva, mantener buenos hábitos de higiene y de alimentación, etc.).
- Construir un clima que favorezca un ambiente psicosocial agradable (fomentando un entorno de diálogo y comprensión, así como evitando situaciones estresantes).

D) La cuarta perspectiva es la denominada *cultura de la seguridad integral*, que, desde un punto de vista evolutivo, es la más desarrollada de las planteadas hasta ahora. Parte del principio de que la seguridad en los centros escolares no se consigue sólo aplicando medidas de protección y prevención, sino que también debe ser un valor compartido y formar parte de la cultura organizativa de la escuela. La seguridad no es, así, una materia concreta, sino una concepción educativa implícita y manifiesta en los objetivos institucionales, en el diseño de la estructura, en las relaciones interpersonales y en el propio modelo de dirección y gestión escolar. Son los valores dominantes en la cultura institucional los que orientan unas actuaciones claramente preventivas y un enfoque específicamente educativo, y sólo se conseguirá una escuela segura si se saben construir actuaciones docentes acordes con unos valores y unos principios vinculados a la seguridad y desarrollados colectivamente. Organizaciones, también, donde los directivos asumen la responsabilidad de ayudar a la comunidad a aprender y que favorecen el desarrollo profesional en materia de seguridad preventiva.

En este sentido, Buijs (2009) plantea que, en un proyecto común de escuela segura, los diferentes colectivos escolares deben:

- Compartir los valores y las finalidades de seguridad incorporados al proyecto escolar.
- Promover actividades de seguridad preventiva en las que participen colegiadamente los diferentes agentes de la comunidad educativa y del entorno.
- Adaptarse a las nuevas demandas y exigencias en materia de seguridad.
- Informar de los factores de riesgo observados para promover soluciones compartidas.
- Demostrar actitudes y actuaciones coherentes con los principios de seguridad y prevención.
- Promover acciones formativas en todos los niveles y estamentos de la organización.
- Desarrollar actuaciones de seguimiento y evaluación de los resultados en el área de seguridad para introducir mejoras al respecto.

La seguridad integral incorpora la función de seguridad en todas y cada una de las actividades de la organización, que se considera un elemento más que hay que gestionar de manera transversal. Se supera, así, una concepción de la seguridad como algo extrínseco a la actividad de la organización y separado del trabajo de sus componentes, que, a menudo, comporta una organización paralela dedicada a gestionar este requerimiento externo y una aplicación rutinaria de las normas y las medidas de seguridad.

2. El marco legislativo, evolución y condicionantes

Los planes de autoprotección son planes de emergencia y, consecuentemente, forman parte del conjunto de planes de protección civil que determinan las diferentes leyes y los distintos reglamentos vigentes. La protección civil nació después de la Primera Guerra Mundial como respuesta y preparación para organizar la atención a las víctimas civiles que provocaba la guerra. Este modelo fue evolucionando hasta el concepto moderno de protección civil, donde lo que se pretende es velar por la seguridad de las personas y los bienes enfrente a situaciones de riesgo colectivo grave, catástrofes o calamidades en tiempos de paz.

La estructura de la protección civil en España se estratifica entre los distintos niveles administrativos y territoriales, es decir, todas las administraciones (Estado, comunidades autónomas y municipios) tienen asignado algún tipo de competencias en materia de seguridad pública y protección civil. De esta forma, podemos afirmar que se afrontan los distintos riesgos de forma paralela y complementaria y quedan regulados por distintos cuerpos legislativos.

En primer lugar, se debe referenciar la Constitución española, la que, en su artículo 15, expone que las administraciones *públicas han de procurar la adopción de medidas* destinadas a la prevención y al control de riesgos en su origen, así como a la actuación inicial en las situaciones de emergencia que pudieran presentarse.

Fundamental también es la Ley 2/1985, de 21 de enero, sobre protección civil, donde, en la exposición de motivos, se establecen las bases del campo

que abarca: «[...] protección física de las personas y de los bienes, en situación de grave riesgo colectivo, calamidad pública o catástrofe extraordinaria, en la que la seguridad y la vida de las personas pueden peligrar y sucumbir masivamente [...]».

Posteriormente, se desarrolló el Real Decreto 407/1992, del 24 de abril, por el que se aprobaba la norma básica de protección civil como marco normativo a partir del cual las comunidades autónomas podían estructurar su sistema de protección civil. Determina, además, cuáles deben ser los planes, qué contenido deben incorporar y cómo deben coordinarse entre las diferentes administraciones. El Estado se reserva la capacidad de actuar en cualquiera de los riesgos contemplados, siempre que sea a petición de las administraciones o se considere justificada la activación del nivel de emergencia nacional. Además, mantiene las competencias por lo que hace referencia a riesgo nuclear y riesgo bélico.

A partir de ese momento, la legislación ya se desarrolló particularmente en cada una de las comunidades autónomas y el 20 de mayo se aprobó la Ley 4/1997, de 20 de mayo, de protección civil de Cataluña. En sus artículos 7 y 19, se presenta la obligación de que ciertas actividades generadoras de riesgo se autoprotejan, también se anuncia que el Gobierno deberá confeccionar el catálogo de estas actividades y el contenido mínimo de los planes de autoprotección.

En Cataluña, la estructura de planificación de protección civil contempla tres tipos de planes. Los territoriales (con dos niveles: a nivel territorial de Cataluña y a nivel territorial de municipio); los planes para riesgos especiales (incendios forestales, riesgo químico, inundaciones, etc.), y, finalmente, los planes de autoprotección para las actividades obligadas a implantarlo. Esta estructura se reproduce también a nivel municipal, donde los municipios disponen, en primer lugar, del Plan Básico de Emergencia Municipal (PBEM) y distintos planes de actuación municipal (PAM), que vienen obligados o recomendados por la afectación de los planes especiales de Cataluña.

Los preceptos de la autoprotección son definidos y desarrollados en el Real Decreto 393/2007, de 23 de marzo, en el que se aprueba la norma básica de autoprotección, que es de aplicación a todas aquellas actividades y dependencias que puedan resultar afectadas por situaciones de emergencia. Las actividades docentes que presentan las siguientes características tienen la obligación de contar con el plan de autoprotección:

- Establecimientos de uso docente especialmente destinados a discapacitados físicos o *psíquicos* o a otras personas que no puedan realizar una evacuación por sus propios medios.
- Cualquier otro establecimiento de uso docente, siempre que disponga de una altura de evacuación igual o superior a 28 metros o de una ocupación igual o superior a 2.000 personas.

No es hasta el año 2010, y gracias al Real Decreto 82/2010, de 29 de junio, cuando se hace público el catálogo oficial de actividades y centros obligados a

adoptar medidas de autoprotección y se fija el contenido de éstas. Además, se establece toda una serie de criterios, procedimientos y medidas a adoptar que dejan el ámbito de los planes de autoprotección completamente regulado. En este catálogo, ya aparecen los centros docentes obligados a disponer de plan de autoprotección.

Finalmente, en 2010, se introdujo el procedimiento de acreditación del personal técnico competente para la elaboración de planes de autoprotección en el ámbito de la protección civil, donde se definió la figura del técnico competente en materia de planes de autoprotección y el proceso para acreditarse como tal.

Todo el marco normativo presentado tiene como objetivo principal estructurar, organizar y diseñar un reparto de responsabilidades sobre los procesos y las actuaciones en materia de protección civil y, por lo tanto, establecer el marco de coordinación entre los muchos actores que intervienen en la previsión, planificación, intervención y posterior recuperación frente a situaciones de emergencia.

En resumen, la tabla 1 muestra la evolución temporal implicada en los planes de autoprotección.

3. Los planes de autoprotección

Si bien las disposiciones legales regulan completamente el ámbito de la autoprotección, ordenan los contenidos formales y de tramitación y plantean medidas que mejoran de forma indiscutible la seguridad en nuestro entorno, no son el marco técnico óptimo para el diseño de soluciones para mejorar la seguridad o para la realización de análisis de riesgos complejos en instalaciones con riesgos mayores.

El carácter general y exhaustivo (en cuanto a la cantidad de aspectos tratados) de los planes de autoprotección puede llevar a pensar que son una herramienta absoluta y universal para identificar los riesgos e implementar todas las mejoras y las medidas de corrección a todos los niveles de la seguridad. Es cierto que, por su amplio espectro, los planes de autoprotección permiten obtener una imagen del estado general frente a los riesgos de un centro o actividad, pero, aun así, no son la herramienta apropiada para tratar de resolver, a nivel técnico, los retos que se puedan plantear. Los problemas técnicos que afectan a la seguridad o a la capacidad de respuesta deben seguir siendo tratados desde el ámbito profesional competente.

Los planes de autoprotección son más bien una guía que permite, a partir de un mejor conocimiento de la situación, mejorar la respuesta y la organización de las personas frente a una emergencia y poner en marcha una primera actuación de respuesta hasta recibir las ayudas externas. En algún contexto anglófono, se utiliza el término *situational awareness* para hacer referencia al proceso cíclico por el cual se integra percepción, interpretación y proyección para establecer la comprensión plena de la situación.

Un aspecto muy importante de los planes de autoprotección es la figura del técnico competente para la elaboración de estos planes. A partir del pro-

Tabla 1. Estructura de planes de protección civil.

	Tipo de planes	Descripción
España	Nivel de emergencia nacional	Cuando, desde cualquier comunidad, se activa el nivel de emergencia nacional o bien el Estado considere justificada su activación.
	Planes especiales	Son aquellos para riesgos especiales que quedan en manos del Estado: – Riesgo nuclear. – Riesgo bélico.
Cataluña	Plan territorial	Cataluña: Procicat.
	Planes especiales	Son los que hacen referencia a riesgos concretos, la naturaleza de los cuales requiere de métodos técnicos y científicos para evaluarlos i tratarlos: – Plan de Emergencia Exterior del Sector Químico de Cataluña (PLASEQCAT). – Plan de Protección Civil para Emergencias para Incendios Forestales en Cataluña. – Plan de Protección Civil para accidentes en el transporte de mercaderías peligrosas por carretera y ferrocarril en Cataluña. – Plan Especial de Emergencia por Nevadas en Cataluña. – Plan Especial de Emergencia por Aludes en Cataluña. – Plan Especial para Emergencias Aeronáuticas en Cataluña. – Plan Especial de Emergencias por Contaminación Accidental de Aguas Marinas. – Plan Especial de Emergencias Sísmicas en Cataluña. – Plan Especial de Emergencias para el Riesgo Radiológico.
	Planes de autoprotección	Son aquellos que las empresas, los centros, las instalaciones y las actividades tienen que realizar, tanto para hacer frente a los propios riesgos internos, como a los externos que les pudiesen afectar. Los de interés para la Generalidad de Cataluña. Anexos A y B.
	Plan territorial	Plan Básico de Emergencia Municipal (PBEM).
Municipios	Planes de actuación municipal	Para los riesgos definidos en los planes especiales que afecten a un determinado municipio (tanto de nivel estatal como autonómico).
	Planes específicos	Para riesgos concretos de los municipios que requieran de la elaboración de un plan de emergencia municipal; por ejemplo: los planes específicos por vendavales.
	Planes de autoprotección	Son aquellos que las empresas, los centros, las instalaciones y las actividades tienen que realizar, tanto para hacer frente a los propios riesgos internos como a los externos que les pudiesen afectar. Los de interés para los municipios. Anexo C.

ceso de acreditación, cualquier persona con titulación universitaria puede ejercer sus competencias legales y elaborar y firmar planes de autoprotección, pero será en función de los conocimientos reales de estos profesionales que se podrá llegar a una mayor o menor profundización en los diferentes aspectos que se deben estudiar.

A raíz de este trasfondo de competencias profesionales, algunos colegios profesionales, como el Consejo de Colegios de Ingenieros Técnicos de Cataluña, presentó un recurso a la sala contenciosa administrativa del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, para pedir que se reconociera a los ingenieros y a los ingenieros técnicos la competencia para elaborar los planes de autoprotección, sin necesidad de superar el curso de formación, y que se regulara el contenido mínimo de dicho curso por imperativo de seguridad jurídica. El resultado de la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (2012) fue desestimatorio y no fue aceptado el recurso.

Surgen muchas dudas sobre la responsabilidad que recae sobre el técnico competente al firmar un plan de autoprotección. La situación se vuelve paradójica cuando se piensa que un técnico competente de planes de autoprotección puede estar evaluando y definiendo medios e instalaciones para los cuales no tiene competencia profesional. Como sostiene Sans et al. (2012), las responsabilidades civiles y penales las deciden los tribunales de justicia y no las administraciones (central, autonómica o local), por lo que, por el momento, el debate sobre la seguridad jurídica de los profesionales que elaboran y firman los planes de autoprotección sigue abierto.

Este aspecto, ligado a la capacidad real que actualmente tiene la dirección de Protección Civil para evaluar los planes, así como el umbral que establezca en cuanto a su nivel y calidad, determinará si los planes de autoprotección se consolidan como una herramienta de gran importancia para la mejora de la seguridad o bien como un nuevo trámite a añadir a la burocracia propia de las actividades, los centros, las empresas y las instalaciones.

Otro de los aspectos que se destacan en los planes de autoprotección son los procedimientos de implantación, formación, entrenamiento y simulacros. Estos deben realizarse de forma continua y periódica, para asegurarse que todo lo que se establece en el plan se traslada a las personas que pueden desempeñar algún papel en éste.

4. Los planes de autoprotección en los centros escolares

La seguridad en los centros educativos es una necesidad, además de una responsabilidad y una obligación de todos los miembros de la comunidad educativa, desde los que ocupan un cargo de responsabilidad, hasta los que desarrollan puntualmente alguna actividad.

Los titulares de los centros educativos tienen la obligación de establecer medidas de seguridad y prevención en materia de protección civil, que todos los usuarios deben conocer, respetar, adoptar y utilizar, por lo que también tienen la responsabilidad de promover actividades que enseñen a los ciu-

dadanos a saber cómo comportarse ante situaciones de peligro (Alonso, 2002).

Es cierto que los centros educativos se catalogan como contextos de bajo nivel de riesgo, debido a que sus actividades se concentran en un período de tiempo concreto, a que la alerta ante situaciones de peligro se produce rápidamente debido a la alta ocupación de los edificios durante el horario lectivo y a que el uso que se da a las instalaciones, a los materiales y a los equipamientos es de bajo riesgo (Pérez, 2009), pero, aun así, es necesario gestionar el tema de la seguridad en el centro educativo para eliminar, minimizar y prevenir posibles riesgos que generarían una gran alarma social.

En un estudio llevado a cabo en el año 2011 en centros públicos de Murcia (Briones et al., 2012), se hizo patente que el 98% de dichas instituciones docentes habían realizado alguna vez un simulacro de evacuación, lo que representa un dato positivo, aunque estos ejercicios son obligatorios por normativa. Además, demostraron que la importancia pedagógica dada a estos ejercicios influye positivamente en la eficacia del simulacro de evacuación. Este hecho demuestra la importancia de promover actividades para aumentar el nivel de autoprotección de los centros educativos.

En 2008, Consumer-Eroski promovió un estudio sobre la seguridad en los colegios que reveló que el 6% de los centros educativos no contaban con plan de seguridad, evacuación o emergencia. Aunque otras informaciones, como el reciente estudio desarrollado por Gairín et al. (2012), indican que la situación ha mejorado notablemente (el 98% de los centros educativos de una muestra de 169 disponen de plan de autoprotección), los datos cualitativos señalan que, en numerosas ocasiones, los mismos son elaborados por personal de las propias instituciones docentes, sin ningún documento guía para su elaboración y sólo basándose en «la pura lógica». Además, se manifiesta una evidente falta de sensibilización hacia su importancia, puesto que existen casos en los que el plan no se revisa con periodicidad (cada cuatro años) *y/o no se pone en práctica a través de simulacros para comprobar su efectividad*.

Conseguir mejorar la autoprotección en los centros educativos es una tarea compartida, que requiere contar con una infraestructura organizativa que permita dar cauce, coherencia y respuestas apropiadas a la planificación de la actividad preventiva. El objetivo del plan debe ser el de organizar los medios humanos y materiales disponibles en el centro, para conseguir la prevención de los riesgos existentes y garantizar la intervención inmediata en caso de emergencia (Calatraba, 2008). Sin embargo, nos enfrentamos a una falta de conocimiento de la normativa, dada su difícil comprensión y generalidad, como también a una carencia cultural y de costumbre para realizarla (González, 2006; Prados, 2009), cuestión que debe solucionarse ante la imposibilidad de situar técnicos expertos en cada centro educativo.

Las instituciones docentes aparecen, en el marco de los planes de autoprotección, como unos de los epígrafes correspondientes a centros que están obligados a adoptar medidas de autoprotección. Se dividen en dos categorías: los que forman parte del catálogo de actividades y centros de interés para la pro-

tección civil de Cataluña y los que forman parte del catálogo de actividades y centros de interés para la protección civil local.

Según el catálogo de actividades y centros con obligación de diseñar planes de autoprotección (Real Decreto 82/2010, de 29 de junio), podemos sintetizar la tipología de organizaciones educativas susceptibles de adoptar medidas de autoprotección, según se marca en la tabla 2.

Adicionalmente, se puede obligar también a adoptar medidas de autoprotección de acuerdo con el decreto a todos aquellos centros y actividades que tengan alguna de las características mencionadas en el anexo B. Si presentan un riesgo o una vulnerabilidad especiales, se requiere de una resolución motivada por la dirección de Protección Civil.

Así pues, todos aquellos centros que cumplan alguna de dichas características deberán tomar las medidas oportunas para elaborar e implantar el plan de autoprotección, así como disponer de las medidas obligatorias que en él se establecen.

La característica principal que se debe tener muy presente a la hora de confeccionar un plan de autoprotección para un centro educativo es la singularidad de las personas a proteger: niños y adolescentes, discapacitados, etc. Siempre resulta difícil prever cómo será la reacción de una persona frente a una situación de emergencia. El error en la autoprotección es algo común y que se debe tener en cuenta. En el caso de los niños, además, no se les puede atribuir responsabilidades en este aspecto, por lo tanto, constituyen un caso singular.

Ahora bien, el hecho de que exista un plan de autoprotección y que éste deba ser implantado puede brindar una oportunidad muy buena para convertirlo en un espacio de aprendizaje. Sería una lástima no aprovechar un simu-

Tabla 2. Actividades y centros con obligación de diseñar planes de autoprotección.

Tipo	Descripción	Anexo A. Interés general (Cataluña)	Anexo C. Interés local
Actividades docentes	Educación especial	Destinados a personas con discapacidades físicas o psíquicas o a otras personas que no pudiesen realizar una evacuación por sus propios medios.	Talleres ocupacionales o centros de trabajo para personas con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales graves y permanentes.
	Establecimientos docentes en general o con uso educativo	Con una altura de evacuación igual o superior a 15 metros o bien con una ocupación igual o superior a 2.000 personas: $h > 15\text{m}$ $P > 2.000\text{ p}$	Con una ocupación inferior a 2.000 personas y superior a 500 personas. $2.000\text{ p} > P > 500\text{ p}$
	Educación infantil		Jardines de infancia y ludotecas.

lacro para transmitir los aspectos más importantes de la seguridad y la autoprotección a los más pequeños y, además, hacerlo de una forma tranquila y sin caer en un exceso de dramatismo. El conocimiento de la autoprotección y el haberla puesto en práctica son, en sí mismos, elementos de mejora de la seguridad real, pero, además, si se aprovecha, puede constituir también un valor pedagógico.

Pérez Soriano (2013) plantea, en su portal sobre prevención docente, que un plan de autoprotección es un instrumento que está dirigido al logro y al fomento de la prevención y a la protección de las personas, los bienes, el medio ambiente y las actividades que se realizan en el centro escolar, de forma que debe permitir:

- a) Prever una emergencia antes de que ocurra.
- b) Prevenir la emergencia, disponiendo los medios materiales y humanos necesarios, dentro de un límite de tiempo razonable, para que no llegue a desarrollarse o sus consecuencias negativas sean mínimas.
- c) Actuar ante la emergencia, cuando, pese a lo anterior, ésta aparezca, usando para ello los medios de que nos hemos dotado anteriormente para su neutralización.

Los planes de autoprotección son instrumentos dirigidos al logro y al fomento de la prevención y la protección de las personas, los bienes y el medio ambiente frente al riesgo. En ellos, se recogen las normas diseñadas para evitar la materialización del peligro y, en caso de que se desencadene la situación de emergencia, la respuesta que se debe dar para minimizar o neutralizar al máximo las consecuencias negativas, antes de la llegada de las ayudas externas.

Sáez (2013) define que un plan de autoprotección debe entenderse como un sistema de control y gestión de la seguridad en el desarrollo de las actividades corporativas que comprenda: el análisis y la evaluación de los riesgos, el establecimiento de objetivos y medidas de prevención, la definición de la organización de medios humanos y materiales disponibles para la prevención de riesgos y la intervención en emergencias, el establecimiento de los procedimientos de actuación ante emergencias que garanticen la evacuación y/o el confinamiento y la intervención. Por su parte, Calvo (2009) plantea, como secuencias básicas en la redacción del plan, que éste debe ser elaborado por la comunidad educativa, con el asesoramiento de los técnicos, los especialistas y los responsables de la Administración.

La estructura operativa de un plan de autoprotección debe atender a tres principios:

- 1) Previsión cuando prevemos, avistamos y detectamos el peligro.
- 2) Precaución cuando eludimos y nos aseguramos de que dicho peligro no nos afecte.
- 3) Prevención cuando nos preparamos para reducir y/o compensar las consecuencias negativas de su afrontamiento.

En cualquier caso, y siguiendo la propuesta de Pérez Soriano (2013), la estructura del plan de autoprotección escolar debería contemplar, al menos, los componentes referidos en la tabla 3.

Tabla 3. Estructura del plan de autoprotección escolar.

Capítulo 0. Introducción e identificación del centro educativo

Capítulo 1. Análisis de riesgos

- 1.1. El entorno
 - 1.1.1. Identificación
 - 1.1.2. Localización geográfica
 - 1.1.3. Geología
 - 1.1.4. Hidrología
 - 1.1.5. Ecología
 - 1.1.6. Meteorología
 - 1.1.7. Sismicidad de la zona
 - 1.1.8. Red viaria
 - 1.1.9. Instalaciones singulares
- 1.2. Descripción del centro
 - 1.2.1. Situación y emplazamiento
 - 1.2.2. Accesos al centro
 - 1.2.3. Características constructivas externas
 - 1.2.4. Características constructivas internas
 - 1.2.5. Instalaciones
 - 1.2.6. Usos y actividades
- 1.3. Evaluación del riesgo
 - 1.3.1. Evaluación del riesgo
 - 1.3.2. Planos de emplazamiento del centro

Capítulo 2. Medidas de protección

- 2.1. Catálogo de medios disponibles
 - 2.1.1. Medios de extinción de incendios
 - 2.1.2. Sistemas de aviso y alarma
 - 2.1.3. Equipos y material de primera intervención
- 2.2. Directorio de medios externos
 - 2.2.1. Red sanitaria
 - 2.2.2. Servicios contra incendios y salvamento
 - 2.2.3. Fuerzas y cuerpos de seguridad
 - 2.2.4. Servicios logísticos
- 2.3. Diseño de la evacuación
 - 2.3.1. Ocupación
 - 2.3.2. Diseño de las vías de evacuación
 - 2.3.3. Evaluación de las vías de evacuación
 - 2.3.4. Señalización

- 2.4. Planos del edificio por plantas
 - 2.4.1. Planos medios de extinción y señalización
 - 2.4.2. Planos de evacuación

Capítulo 3. Procedimiento de aplicación

- 3.1. Estructura, organización y funciones
 - 3.1.1. Comisión escolar de autoprotección
 - 3.1.2. Grupo operativo
 - 3.2. Operatividad del plan
 - 3.2.1. Programa de implantación
 - 3.2.2. Programa de mejora y mantenimiento
 - 3.2.3. Programa de formación
 - 3.3. Actividad del plan
 - 3.3.1. Dirección
 - 3.3.2. Funciones y consignas
 - 3.3.3. Primeros auxilios y activación del sistema de emergencia
 - 3.3.4. Plan de evacuación en caso de siniestro
-

Desde nuestra perspectiva, entendemos que, además de los principios de carácter técnico, en el diseño del plan, es imprescindible desarrollar unos valores contextuales para que éste se aplique con plenas garantías de éxito. Estos principios contextuales son: la colaboración, la cooperación, la coordinación y el compromiso.

La colaboración resulta del apoyo que debe darse entre la institución educativa con los especialistas y técnicos de los diferentes organismos y administraciones responsables en los temas de seguridad escolar.

La cooperación debe regir las relaciones entre el profesorado y el equipo directivo, para dotarse del mejor plan de autoprotección posible. Un plan que debe ser conocido, difundido, compartido y ensayado por todos los miembros de la comunidad educativa.

La coordinación se establece entre las comisiones, los agentes y los responsables internos y externos para asegurar la máxima eficacia y efectividad del plan de autoprotección. Debe darse en las diferentes fases y momentos: diseño, simulacro, ejecución, evaluación, etc.

La corresponsabilidad implica distribuir, conocer y asumir las responsabilidades implícitas y explícitas descritas en el marco normativo, los protocolos técnicos y el plan de autoprotección escolar. En ese sentido, cabría pensar en un modelo de distribución de funciones y responsabilidades para cada una de las instancias implicadas. Una secuencia lógica de este principio implicaría completar un esquema como el que planteamos en la tabla 4.

Tabla 4. Modelo de distribución de funciones.

Funciones	Responsabilidades
Administración central	
Administración autonómica	
Administración local	
Equipo docente	
Equipo directivo	
Comité de seguridad	
...	

5. La cultura de la seguridad como referente

Los planes de autoprotección constituyen una oportunidad para iniciar a los jóvenes en el fomento de la seguridad y la prevención, no sólo en el espacio escolar, sino también desde una perspectiva vital. Por eso las acciones de prevención y seguridad en las organizaciones educativas, y entre ellas la elaboración de los planes de autoprotección, deben utilizarse como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de la seguridad. Considerar la seguridad desde una perspectiva integral implica una serie de consideraciones (Gairín y Castro, 2011) que comentamos a continuación.

- 1) La seguridad integral forma parte de la cultura organizativa. La cultura organizativa es la que determina que los asuntos relativos a la prevención, la higiene y la seguridad no sean meros requisitos administrativos. La cultura de la prevención representa un posicionamiento e incorpora unos valores determinados que se desarrollan de forma proactiva. La cultura de la seguridad orienta, así, formas de actuación específicas a través de procedimientos y normas definidos, sistemáticos, revisables y mejorables.
- 2) Los riesgos que asumen las organizaciones poco seguras son muy elevados y lo que se pone en juego es muy importante para dejar al arbitrio del azar las posibles actuaciones a adoptar ante una emergencia. La seguridad integral debe gestionarse desde el interior de las instituciones escolares a través de sus procesos habituales de planificación, distribución de funciones, coordinación, control y evaluación institucional. La dirección escolar debe asumir el liderazgo (Ariza et al., 2010) de los temas sobre seguridad integral como una función propia y desarrollar las tareas que de ella se desprenden. Su responsabilidad incluye las actuaciones estratégicas, tácticas y operativas que comporta.
- 3) La seguridad integral es un valor, es un intangible, un rasgo de identidad compartido por los miembros de la comunidad. Además de ser un aspecto inmaterial, debe reflejarse en los documentos institucionales, en el ideario o en el proyecto institucional y en los demás documentos organizativos. Si

no hay formalización y concreción en objetivos y líneas de actuación prioritaria, su gestión se complica y su control, su seguimiento y su evaluación se convierten en un propósito imposible de alcanzar.

- 4) Los centros escolares deben mantener una actitud abierta ante los temas de seguridad en dos direcciones: por una parte, deben estar atentos al diagnóstico y a la identificación de nuevos factores de riesgo que se pueden ir incorporando progresivamente al esquema de trabajo y, en segundo lugar, deben estudiar los posibles protocolos de actuación, tanto para prevenir situaciones de riesgo como para actuar en caso de emergencia. La seguridad integral asume una dimensión diagnóstica, para identificar los factores de riesgo; una dimensión propositiva, para diseñar las diferentes estrategias de actuación e intervención, y una dimensión autorregulativa, centrada en la evaluación permanente dirigida a detectar disfunciones o errores e introducir cambios rápidos.

Superar un enfoque de seguridad cerrado o estático, en el que no se establezcan mecanismos para identificar nuevos elementos de riesgo, exige que los elementos considerados de riesgo sean abordados con todas las medidas proactivas y reactivas necesarias y que se incluyan desde actuaciones de diagnóstico, medición de riesgos y prevención hasta protocolos de actuación en caso de emergencia o situación de crisis.

- 5) Recientes investigaciones han demostrado (Buijs, 2009) que invertir en una cultura de la seguridad implica aumentar los aprendizajes de los alumnos, mejorar el desarrollo escolar y fomentar el bienestar de los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, favorece la integración de todos los alumnos, reduce las desigualdades y mejora el cumplimiento de los derechos humanos (Waal y Grosser, 2009).
- 6) Los espacios escolares son un lugar natural para los jóvenes de aprender hábitos de vida saludables, incluyendo primeros auxilios y habilidades de reducción de riesgos. Los profesionales tienen una oportunidad única para crear oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar y de aceptar la responsabilidad de participar en la formación que beneficia a los compañeros y la comunidad en general.

En síntesis, la seguridad integral debe fundamentarse en un modelo de cultura preventiva como suma integradora de los anteriores rasgos definidos: se gestiona de forma específica en el interior de los centros educativos, la tutelan los equipos directivos, representa un valor compartido por los miembros de la comunidad, engloba la totalidad de los elementos de la institución e incluye las acciones necesarias para convertir la institución en un lugar seguro y confortable para aprender, trabajar y relacionarse. Desde el enfoque que venimos presentando, la seguridad debe atender una doble perspectiva: por un lado, la aplicación de mecanismos que garantizan la seguridad en el interior

de la escuela y, por otro lado, la construcción de una cultura de la seguridad integral escolar compartida.

6. Conclusiones

Fomentar la cultura de la seguridad en los centros docentes es, actualmente, un ámbito de reflexión emergente y debería constituir un objetivo explícito de las organizaciones académicas. La posibilidad de vislumbrar una escuela segura y confortable debe quedar recogida en los documentos institucionales. La seguridad integral no es sólo una metodología o un simple proceso que pueda aplicarse de forma concreta a una organización, sino que también implica decisiones de tipo ideológico, estructural e interpersonal, por lo que se convierte en un reto para las organizaciones escolares que aprenden.

De acuerdo con Buijs (2009), para fomentar una cultura de la seguridad, deben darse, de forma articulada, una serie de normas por parte de la administración nacional, regional y escolar que sean coherentes y vayan en una misma dirección. Cuando así ocurre, las prescripciones normativas son muy potentes y las escuelas las aplican con éxito. Las medidas de prevención y seguridad que se aplican actualmente son mayoritariamente por imperativo legal o por mandato de la Administración educativa. Esto ha hecho evolucionar los sistemas de prevención y seguridad y ha permitido su generalización en todos los centros, aunque, por otra parte, ha instalado una perspectiva muy legalista y administrativista al respecto. Así, la aparición de normativa específica sobre seguridad escolar supuso, en su momento, la consolidación de acciones específicas en el interior de cada escuela orientadas a prevenir accidentes y a establecer un entorno seguro. Sin embargo, la normativa se ha convertido en un lastre y en un elemento obstaculizador de la cultura de la prevención, ya que los centros satisfacen sus expectativas al respecto con el mero cumplimiento de la ley, y no aspiran a mayores niveles de seguridad.

En esa línea, los planes de autoprotección constituyen una herramienta imprescindible debido a su obligatoriedad y son muy útiles, ya que, si se elaboran colegiadamente, pueden salvar vidas y contar con muchas posibilidades pedagógicas. La aplicación de los protocolos que fijan los planes de autoprotección no deben considerarse, en ningún caso, como una mera prescripción normativa o como un documento que una institución puede plagiar de otra. Los planes de autoprotección son una herramienta que garantiza la seguridad de todos los usuarios de un centro educativo e implican un proceso de anticipación y reflexión que, en caso de emergencia, minimizaría los daños causados. Son, por tanto, una garantía de calidad de la institución educativa y, además, pueden convertirse en una herramienta pedagógica de valor incalculable, tanto en el momento de mejorar los procesos y los simulacros, como en la oportunidad de educar en la cultura de la seguridad y la prevención.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, A. (2002). *Plan de autoprotección* [en línea]. <http://centros.edu.xunta.es/iesricardomella/_private/planautoproteccioniesrm.pdf> [Consulta: 3 octubre 2012].
- ARIZA, L.; GONZÁLEZ, A. y ROJAS, S. (2010). «Análisis de los planes escolares para la gestión del riesgo». *Entre Comillas*, 13 (I), 43-53.
- BUIJS, G. (2009). «Better schools through health: Networking for health promoting schools in Europe». *European Journal of Education* [en línea], 44, 507-520. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01410.x>>.
- BRIONES, A. J.; PIÑEIRO, S. y LORENTO, J. (2012). «La importancia pedagógica de los simulacros de evacuación de los centros educativos como medio de incrementar la cultura preventiva en España». *FISEC-Estrategias. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora*, 16 (VI), 43-55.
- CALATRAMA, M.^a A. (coord.) (2008). *Autoprotección de centros* [en línea]. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/salud/contenidos/PlanDeAutoproteccion/CD/ContenidosCD/1221553237394_manual.pdf> [Consulta: 3 octubre 2012].
- CALVO, J. M. (2009). *Autoprotección: Aproximación a la realidad*. Ayuntamiento de Cádiz. Protección Civil.
- «Decreto 82/2010, de 29 de junio, por el cual se aprueba el catálogo de actividades y centros obligados a adoptar medidas de autoprotección y se fija el contenido de dichas medidas». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5665, 7 de julio de 2010.
- ESTEVE, J. M. (1995). «La salud mental de los profesores y sus relaciones con las condiciones de trabajo». *Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado*. Málaga.
- EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2008). *Education* [en línea]. <<http://osha.europa.eu/en/sector/education>> [Consulta: 5 febrero 2013].
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2011). «Safety in schools: An integral approach». *International Journal of Leadership in Education*, 14 (4), 457-474. <<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.585664>>.
- GAIRÍN, J.; CASTRO, D.; DÍAZ, A.; MARTÍN, M.; MOLES, J.; ROSALES, M.; SANS, J.; SENTINELLA, X. y VITOLO, O. (2012). *La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria en España*. Madrid: Fundación Mapfre.
- GAVIDIA, V. (2001). «La transversalidad y la escuela promotora de salud». *Revista Española de Salud Pública* [en línea], 75 (6), 505-516. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272001000600003>>.
- GONZÁLEZ, J. M.^a (2006). «Seguridad y sistema educativo». *Seguritecnia*, 319, 84-96.
- IUHPE (2009). *Achieving health promoting schools: Guidelines for promoting health in schools*. Segunda versión del documento *Protocols and guidelines for health promoting schools*. <http://www.iuhpe.org/index.html?page=516&lang=en#sh_guidelines> [Consulta: 2 diciembre 2010].
- «Ley 2/1985, de 21 de enero, sobre protección civil». *Boletín Oficial del Estado*, 22, 25 de enero de 1985.
- «Llei 4/1997, de 20 de maig, de protecció civil de Catalunya». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2401, 29 de mayo de 1997.
- LONGÁS, J. (2005). *Estudi de les iniciatives europees de prevenció de risc escolar (2003-2004)* [en línea]. Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis. <http://www.prevenio.cat/resources/estudi_prl_europa_ca.pdf> [Consulta: 17 abril 2009].

- PÉREZ, J. (2009). «Seguridad y salud en los docentes». *Gestión práctica de riesgos laborales*, 58, 30-35.
- (2013). *El plan de autoprotección*. <<http://www.prevenciondocente.com/planautoproteccion.htm>> [Consulta: 27 abril 2013].
- PRADOS, M. (2009). «Planes de autoprotección: La respuesta ante las emergencias». *Seguritecnia*, 350, 138-141.
- «Real Decreto 407/1992, de 24 de abril, por el que se aprobaba la Norma Básica de Protección Civil». *Boletín Oficial del Estado*, 105, 1 de mayo de 1992.
- «Real Decreto 393/2007, de 23 de marzo, por el que se aprueba la Norma Básica de Autoprotección». *Boletín Oficial del Estado*, 72, 24 de marzo de 2007.
- SÁEZ, J. (2013). «Autoprotección: cómo enseñar a aprehender la seguridad: Las tragedias se pueden evitar». *Actas de las IX Jornadas del Sistema Integral de respuesta a emergencias*. Gijón: Plataforma Unitaria de Bomberos de Gijón.
- SANS, J.; TISAIRE, D. y GOYENECHE, M. C. (2012). «Els plans d'autoprotecció. Quins són els límits?». *Full dels Enginyers*, octubre, 12-21.
- TANG, K. C. (2009). «Schools for health, education and development: A call for action». *Health Promotion International* [en línea], 24 (1), 68-77. <<http://dx.doi.org/10.1093/heapro/dan037>>.
- Consumer-Eroski (2008). «Uno de cada cuatro colegios suspende en seguridad». *Revista Consumer-Eroski* (marzo), 34-41.
- WAAL, E. y GRÖSSER, M. M. (2009). «Safety and security at school: A pedagogical perspective». *Teaching and Teacher Education*, 25, 669-706.

Análisis de la cultura de prevención de riesgos laborales en los distintos niveles educativos desde la perspectiva del profesorado

Antonio Burgos-García

Universidad de Granada. España.
aburgos@ugr.es



Recibido: 23/05/2013

Aceptado: 28/06/2013

Resumen

En este artículo, hablamos de formar en prevención desde el aula o el centro escolar, considerando que los conocimientos propios de prevención de riesgos laborales y cultura preventiva deben estar presentes en el contexto docente, por entender a la educación como el motor de cambio de una sociedad. La metodología utilizada en este estudio es de carácter cuantitativo. Se trabaja mediante un análisis descriptivo (estadísticos de tendencia central y variabilidad), pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico (tablas de contingencias con chi-cuadrado para dos muestras) y otros análisis multivariantes de interdependencia, con una muestra de profesorado ($N= 258$) de infantil, primaria y secundaria obligatoria de los centros escolares de Andalucía que ha participado en el programa «Aprende a crecer con seguridad 2009», de la Consejería de Empleo y Educación. Entre los diferentes resultados y/o conclusiones extraídos de este estudio, el profesorado manifiesta la necesidad de integrar la prevención de riesgos laborales en los diversos niveles del sistema pedagógico. En este sentido, la creación de una cultura preventiva en la educación reglada debe tener mayor relevancia en niveles superiores, teniendo como base la educación infantil y la primaria.

Palabras clave: educar en prevención de riesgos laborales; cultura preventiva en centros educativos; seguridad en las escuelas; formación integral.

Resum. Els plans d'autoprotecció com a instrument tècnic i educatiu

En aquest article parlem de formar en prevenció des de l'aula o el centre escolar, considerant que els coneixements propis de prevenció de riscos laborals i cultura preventiva han de ser presents en el context docent, perquè entenem l'educació com el motor de canvi d'una societat. La metodologia emprada en aquest estudi és de caràcter quantitatiu. Es treballa fent una anàlisi descriptiva (estadístiques de tendència central i variabilitat), proves de contrast d'hipòtesis de tipus no paramètric (taules de contingències amb khi quadrat per a dues mostres) i altres anàlisis multivariants d'interdependència, amb una mostra del professorat ($N = 258$) d'infantil, primària i secundària obligatòria dels centres escolars d'Andalusia que ha participat en el programa «Aprèn a créixer amb seguretat 2009», de la Conselleria d'Ocupació i Educació. Entre els diferents resultats i/o conclusions extrets d'aquest estudi, el professorat manifesta la necessitat d'integrar la prevenció de riscos laborals en els diversos nivells del sistema pedagògic. En aquest sentit, la creació d'una cultura

preventiva en l'educació reglada ha de tenir una rellevància més gran en nivells superiors, tenint com a base l'educació infantil i la primària.

Paraules clau: educar en prevenció de riscos laborals; cultura preventiva en centres educatius; seguretat a les escoles; formació integral

Abstract. *Analysis of the culture of risk prevention in the different educational levels from the perspective of teachers*

This paper, we talk about prevention from classroom/school considering that the knowledge of occupational safety and health and preventive culture must be present in the educational context for understanding education as the engine of change in a society. The methodology used in this study is quantitative «descriptive analysis» (statistics of central tendency and variability) of hypothesis testing in non-parametric (contingency tables with chi square test for two samples), and other multivariate analysis of interdependence, with a sample of teachers (N= 258), that they have participated in the educative program «Learn to grow safely 2009» of the Department of Employment and Education of Andalusia (Spain). An important conclusion of this study is: the teachers expressed the need to integrate the prevention of occupational risks in the various levels of education. In this sense, the creation of a culture of prevention in formal education should have greater relevance in higher education levels on the basis of the Kindergarten and Primary.

Keywords: occupational safety and health culture into education and schools; mainstreaming occupational safety in schools; integral training.

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Marco conceptual | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Metodología de la investigación | de los datos obtenidos |
| 3. Análisis de datos y resultados obtenidos | Referencias bibliográficas |

1. Marco conceptual

1.1. Necesidad de integrar la cultura de prevención de riesgos laborales en la enseñanza

Necesitamos concentrar nuestros esfuerzos en la educación de la mano de obra del mañana para garantizar que las escuelas integran las cuestiones relacionadas con la seguridad y la salud en el trabajo en los planes de estudio desde una edad temprana, a fin de sensibilizar a los jóvenes hacia este problema y cambiar las actitudes de las generaciones futuras.

Bernhard Jansen (2006)
Dirección General de Empleo y Asuntos
Sociales de la Comisión Europea

Desde hace varios años, se viene asistiendo a un preocupante crecimiento de los accidentes de trabajo. Los datos estadísticos no pueden ser más elocuentes al respecto. En la revisión que hemos realizado, hemos podido comprobar la existencia de coincidencias, tanto en el tipo de sucesos como en las tasas de incidencia con que estos se dan entre la accidentalidad infantil y laboral. En ambos casos, el tipo de daños que ocurren con más frecuencia son: caídas, cortes, heridas, quemaduras, asfixias, intoxicaciones y electrocuciones, por este orden de incidencia (Castro, 1996; Silva, 1995, citado en Calero et al., 2006). De la misma manera, las consecuencias sociales de los accidentes infantiles son bastante similares a las de los laborales.

Un ejemplo que argumenta, si cabe aún más, estas afirmaciones viene dado por los datos de la Dirección General de Salud Pública de la Junta de Andalucía, que indican que el 38,9% de los casos de mortalidad en los niños y niñas entre cinco y nueve años están producidos por accidentes infantiles, mientras que esta cifra asciende al 53,6% en los menores con edades comprendidas entre los diez y los catorce años (Muriel, 2000). Los lugares más frecuentes donde se suelen producir los accidentes de los chicos y chicas entre diez y catorce años son la calle y la escuela.

Los menores que suelen sufrirlos se caracterizan por ser poco conscientes de su fuerza y no medir los riesgos del entorno escolar. Estos factores, unidos a la curiosidad natural de los niños por aprender cómo funcionan las cosas, les llevan a intentar hazañas que sobrepasan sus destrezas y a exponerse a situaciones peligrosas con alto riesgo de accidentalidad (Muriel, 2000). En algunos estudios, se ha puesto de manifiesto que una de las causas de accidentes a tener en cuenta es la existencia de hábitos incorrectos o arriesgados, tanto en el niño como en el adulto (Silva, 1995). Estos datos ponen de manifiesto el grave problema que padece la sociedad actual, pero, ¿cómo se puede contribuir desde la educación a resolver dicha situación? Es importante no solo mejorar los hábitos de conducta en materia preventiva, sino también enseñar conocimientos referentes a seguridad y salud. Además, es necesario integrar la salud en una «cultura de la prevención» (Llacuna y Soriano, 2003; Calero et al., 2006). La solución a un problema tan grande y tan global del conjunto de la sociedad exige soluciones integrales y globales, y una de ellas debe ser implicar a la escuela, que habrá de adaptar sus estrategias educativas a un valor nuevo, «educar en la prevención de riesgos laborales» (Nyhan, 2003).

En este sentido, diferentes estudios (Klassen et al., 2000) señalan que la educación es uno de los componentes más empleados en los programas preventivos desarrollados. En este tipo de programas, se suele recurrir a organizaciones e infraestructuras ya existentes, como, por ejemplo, el centro docente. Klassen et al. (2000) analizaron veintiocho programas basados en la comunidad y detectaron que, en diecinueve de estos programas, se recurrió a la educación impulsada desde la escuela junto con otras estrategias, como son: la colaboración de los padres, los cambios en la legislación y en el ambiente, la participación activa en los procesos de aprendizaje y reforzamiento de los cambios de conducta, incentivos económicos por la par-

ticipación en el programa o talleres y programas de televisión y supervisión del cumplimiento de las estrategias para reducir el riesgo de accidentes.

La investigación de Gresham et al. (2001) complementa la información anterior, ya que, en ella, se manifiesta la necesidad de que se haga la introducción de una auténtica cultura preventiva en el entramado escolar, en todas las etapas de la enseñanza, desde la educación infantil hasta niveles próximos a la educación superior no obligatoria.

Otro aspecto fundamental es la labor del docente. En este sentido, recientes trabajos de investigación, entre otros el de Herijgers et al. (2002), han mostrado que la percepción que tiene el profesorado sobre la importancia de la educación en prevención es relevante, puesto que reduciría la siniestralidad laboral y fomentaría la eficacia en el puesto de trabajo, aunque contando con mayores recursos y apoyos externos. Se destaca la advertencia sobre las numerosas dificultades presentes a la hora de elaborar o poner en práctica verdaderos programas integrados y planificados de educación que vayan más allá de la ejecución de actividades aisladas y esporádicas.

Desde el ámbito normativo e institucional, la necesidad de integrar la prevención en la escuela viene dada a nivel nacional por la puesta en marcha de la Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo (SST) para el periodo 2007-2012, concretamente, en su objetivo 6.1: «[...] integrar la seguridad y la salud en el plan de estudios de alumnos/as desde la etapa de Educación Infantil ya que lucharía contra la exclusión social y educativa». En el contexto autonómico andaluz, el Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación, aprobó el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales (2006-2010) del personal docente de los centros públicos, que, junto con la Estrategia Andaluza de Seguridad y Salud en el Trabajo (2010-2014), publicada en el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* de 24 de febrero de 2010, constituyen unos instrumentos clave en la planificación y coordinación de todas las actuaciones de la Administración educativa de la comunidad autónoma en materia de seguridad y salud.

Estos instrumentos responden a los compromisos de la Administración pública respecto a las políticas de integración de la prevención de los riesgos laborales y la mejora de las condiciones de trabajo, relaciones de acceso con el mundo profesional, obtención de herramientas para acceder con garantías al mercado laboral, medio ambiente y la seguridad y salud en los centros educativos. La finalidad es implantar la cultura preventiva en la sociedad andaluza e impulsar la gestión de la calidad, integrando la prevención en todas las decisiones, actividades y niveles jerárquicos de la Administración educativa.

También cabe destacar el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los colegios de educación infantil y primaria (artículo 29: «Cumplimiento de los deberes y ejercicio de los derechos», en su apartado c) «La prevención de los riesgos y la promoción de la seguridad y la salud como bien social y cultural»), así como en la Orden de 16 de abril de 2008, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación y registro del Plan de Autoprotección de todos los centros docentes públicos

de Andalucía. Asimismo, tanto este decreto como el Plan de Autoprotección entienden la prevención de los riesgos y la promoción de la seguridad y la salud como parte del plan de centro, integrando estos aspectos en la organización y gestión del centro o del aula y como factor de calidad de la enseñanza.

1.2. El fomento de la cultura de prevención. Diseño de buenas prácticas en la enseñanza escolar

Dado que la cultura de prevención se aprende, la persona que participa en el proceso se asemeja a quien investiga, que persigue un modelo para comprender el tema estudiado. Con la ayuda del profesorado, se elabora el modelo, se practica su utilización y se evalúa. Este proceso requiere motivación, orientación, integración de los nuevos conocimientos, interiorización y aplicación. El compromiso personal y colectivo con la seguridad y la salud surgen de la concienciación, a partir de la información y la formación.

En 2005, los diferentes expertos que forman parte de la Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud presentaron un informe en el que figuraban varios modelos para promover la salud en las escuelas (Jensen y Simovska, 2005). En dicho informe, se describen estos modelos desarrollados en distintos escenarios culturales, políticos y económicos y se explica que, en su desarrollo, se han adoptado formas y estructuras compatibles con los entornos respectivos, en el respeto de los principios subyacentes comunes de democracia, acción, equidad y sostenibilidad.

Debido a las diferencias entre los escenarios, los responsables de la elaboración del informe estiman que no es posible ni recomendable crear un modelo único, general o global para promover la salud en la escuela. Cada modelo es el resultado de un diálogo y de un consenso entre sus «constructores» y es coherente con un marco de valores determinado en un contexto dado.

Los diferentes modelos expuestos en el informe se dividen en tres categorías: el «holístico», el curricular «plan de estudios» y el «desempeño de la actividad profesional». De forma resumida, el modelo «holístico» (desarrollado en el Reino Unido, con el Nacional Healthy School Standard, NHSS, Países Bajos, Grecia y Suecia) entiende la seguridad y la salud en un sentido amplio, ya que incluye el bienestar físico, mental y social. Se centra en todo el sistema académico para mejorar la «cultura escolar», el entorno de aprendizaje de los alumnos y el entorno de trabajo de los profesores.

El modelo de integración en el que la salud y la seguridad forman parte del «currículo escolar» (aplicado en España, Italia, Reino Unido —en su proyecto *Splaat*— y Dinamarca) no limita la seguridad ni la salud en el trabajo a un tema concreto, sino que la integra como tema «transversal». En otras palabras, se integra en todos los niveles de la enseñanza y en distintas materias, como por ejemplo en los idiomas extranjeros y en la literatura.

Desde el modelo de «desempeño de la actividad profesional» (Irlanda, Francia y Bélgica), se centra la atención en la transición del mundo escolar al mundo laboral, por ejemplo: haciendo que los alumnos asuman la responsa-

bilidad en temas reales de seguridad y salud en una empresa o sensibilizándolos sobre los futuros riesgos a los que tendrán que enfrentarse en el ámbito general o sectorial.

Desde una perspectiva nacional, también existen diferentes estrategias y procesos de promoción y fomento de la cultura de prevención en los centros escolares. En este sentido, Andalucía, con las campañas institucionales «Aprende a crecer con seguridad» y «Prevebús joven»; el País Vasco, con «La seguridad es salud y vida»; Cataluña, con «No badis: El carrer de la prevenció» y «El treball en l'art»; Cantabria, con «Cuida tu vida»; Canarias, con «Estudia y juega con seguridad»; Asturias, con «Espacio educativo: Aula»; Navarra, con «Promoción de la salud en los centros escolares»; La Rioja, con «Ojito mira bien» y «El medallón de la fortuna»; la Comunidad Valenciana, con «En prevención: ponte un 10, es tu vida»; Castilla y León, con «Escuela de prevención»; etc. desarrollan programas y publicaciones educativo-formativos que tienen como finalidad estudiar la prevención como elemento cultural y de aprendizaje, ya que lo que interesa es conocer en qué medida escuelas, maestros y alumnado pueden adoptar un rol preventivo en sus acciones cotidianas, tanto a nivel personal como profesional.

Finalmente, podemos concluir que, para conseguir una integración efectiva de la prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo y, por supuesto, trabajar en aras de una mayor seguridad y salud laboral, debemos acuñar el término «seguridad integral» (Gairín et al., 2011). Este concepto clave se compone de una pluralidad de elementos que incluyen diferentes aspectos de ámbitos jurídicos, científicos y técnicos, que van desde la prevención y la higiene en el trabajo o la seguridad pública y privada, hasta la seguridad informática o alimentaria, pasando por la prevención y la evaluación de riesgos, incluyendo el riesgo de exclusión social, la seguridad industrial, la protección civil y las catástrofes, entre otros.

Apoyándonos en Gairín et al. (2011), este término, utilizado en sentido amplio (gestión privada de la seguridad integral, gestión pública de la seguridad integral y gestión técnica de la seguridad integral, es decir, aplicada a procesos, productos y servicios), interacciona con otros campos íntimamente vinculados (medio ambiente, calidad industrial y responsabilidad social corporativa), que, aplicados a los centros educativos, se consideran de manera integrada, tanto si se contemplan los aspectos estáticos del riesgo como los dinámicos, teniendo en cuenta los objetos y el uso que las personas hacen de los mismos, así como la seguridad en los edificios, etc. También se incluyen las actividades extraescolares y los servicios complementarios relacionados con la educación.

Por este hecho, coincidimos con Garín y Castro (2011) al considerar que el fomento de una cultura de prevención de riesgos laborales en los centros educativos no puede reducirse a elementos físicos o personales (prevención pasiva), por significativos que sean, sino que se debe desarrollar e impulsar un enfoque ecológico, en el cual se reconozca una interacción dinámica entre personas, objetos y contextos, y donde tan importante sea la ordenación de la

realidad como las actitudes y los comportamientos personales que se muestren (prevención activa).

2. Metodología de la investigación

Genéricamente, el método de investigación empleado en la presente investigación es el conocido como *método descriptivo*. Más detalladamente, se puede afirmar que la metodología usada es la denominada *metodología por encuesta* (*survey study*, en su acepción anglosajona). Desde estas coordenadas, hemos partido de una muestra de profesores de la escala sobre cultura de prevención (anexo 1) elaborada por Burgos (2007). De dicha escala, sólo hemos contemplado las variables de identificación (*edad*, *sexo*, etc.), así como el bloque de subítems conformado por el ítem 7, referente a la necesidad de implantar la cultura de prevención en los diferentes niveles del sistema educativo.

En este sentido, cabe señalar que la escala sobre «cultura de prevención» fue diseñada como instrumento de recogida de datos de una tesis doctoral elaborada por Burgos (2007), cuyo objetivo principal era descubrir nuevos cauces para la prevención de riesgos laborales a través de la educación, a fin de determinar los factores facilitadores de una cultura preventiva en las instituciones docentes. Concretamente, uno de los factores es el análisis de la cultura de la prevención desde las diferentes etapas de nuestro sistema educativo (ítem 7 del instrumento). En cualquier caso, el conjunto de los factores a tener en cuenta como facilitadores de una cultura de prevención en la escuela pueden observarse en el anexo 1 de este estudio.

2.1. Objetivos del estudio

El estudio estará conformado por tres objetivos fundamentales, a saber:

1. Determinar el grado de integración que la cultura de prevención en riesgos laborales ha obtenido en los diversos niveles del sistema educativo (infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP), según la opinión de los docentes.
2. Verificar si un conjunto de variables independientes (*edad*, *sexo*, etc.) influyen en el grado de integración que la cultura de prevención en riesgos laborales ha alcanzado en los diversos niveles del sistema educativo que han actuado como variables criterio (*infantil*, *primaria*, *ESO*, *bachillerato* y *FP*).
3. Establecer posibles patrones de correspondencia pertinentes en aquellas variables independientes que han marcado diferencias estadísticamente significativas en los diversos niveles educativos objeto de estudio (variables criterio).

2.2. Muestra y proceso de muestreo

El muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para conside-

rarlos en la investigación. En palabras de Lohr (2000), una buena muestra reproduce las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación. Esta muestra será representativa en el sentido de que cada unidad estudiada representará las características de una cantidad conocida de unidades en la población.

La muestra seleccionada representa a la población objeto de nuestro estudio, que viene constituida por el colectivo docente que haya participado en el programa «Aprende a crecer con seguridad 2009», de la Consejería de Empleo y Educación en los centros escolares de Andalucía (España). En nuestra investigación, la importancia del profesorado viene dada por la pretensión de averiguar el conocimiento que los docentes tienen sobre el estado actual de la cultura preventiva en la escuela y los procedimientos que facilitarían su integración desde una perspectiva didáctico-formativa.

Los datos sobre dicha población se obtuvieron en la Dirección Provincial de Prevención de Riesgos Laborales, de la Consejería de Empleo, junto con la Delegación de Educación de la provincia de Jaén (Andalucía, España), realizando las consultas oportunas. El total de la población docente en los términos anteriormente citados se expone en la tabla 1.

El muestreo de *carácter cuantitativo* que hemos utilizado es de tipo probabilístico, concretamente, el que hemos manejado es un *muestreo aleatorio simple sin reemplazo* (Lohr, 2000). Así se denomina una variante habitual del muestreo aleatorio, ya que, en este procedimiento, la muestra seleccionada tiene la misma probabilidad de resultar escogida. En nuestro estudio, la población se corresponde con el profesorado de centros escolares que haya participado en el programa «Aprender a crecer con seguridad» en la provincia de Jaén, que, en cifras, constituye un total de 1.270 personas.

Para realizar los cálculos dirigidos a establecer la muestra, es necesario determinar el tamaño de la misma, éste, a juicio de Cohen y Manion (2002), dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere dar a los datos, del grado de homogeneidad o heterogeneidad de la población, del sistema de muestreo utilizado, etc. En base a ello, realizamos los cálculos a partir de la fórmula para aplicar el muestreo probabilístico aleatorio

Tabla 1. Población total del profesorado participante en el programa educativo en Andalucía.

Población	<i>N</i>
Profesorado participante en el programa «Aprende a crecer con seguridad»	1.270

Tabla 2. Muestra estimada del profesorado participante.

Muestra obtenida según la propuesta de Tagliacarne	
Muestra	<i>N</i>
Profesorado resultante del muestreo	258

simple sin reemplazo, considerando la población finita, según la propuesta de Tagliacarne (1968).

2.3. Instrumento de recogida de información: cuestionario

El cuestionario aplicado es de tipo Likert. A los encuestados, se les pide que respondan a cada afirmación escogiendo la categoría de respuesta que más represente su opinión. En nuestro caso, la escala que hemos adoptado viene dada por cuatro categorías (1= nada, 2= poco, 3= bastante y 4=mucho), ya que es aconsejable no adoptar una escala con cinco categorías, para evitar el valor central representado por *regular*, porque la tendencia en tal caso es responder de forma automática a este valor medio, lo cual no aportaría prácticamente información (Morales-Vallejo et al., 2003). La administración se realizó en los centros escolares de las diferentes provincias de la comunidad autónoma de Andalucía que habían participado en la campaña «Aprende a crecer con seguridad», de la Consejería de Empleo y Educación.

Concretamente, para la recogida de datos, se ha utilizado el conjunto de variables identificativas, así como los diferentes apartados del ítem 7 de la escala sobre cultura de prevención elaborada por Burgos (2007). Dicho ítem queda conformado de la siguiente forma:

Rodee con un círculo la medida en que cree usted que se puede trabajar la prevención en los *niveles educativos*. Tenga en cuenta que N = nunca, P = poco, M = moderadamente y B = bastante.

Infantil				Primaria				ESO				Bachillerato				FP			
N	P	M	B	N	P	M	B	N	P	M	B	N	P	M	B	N	P	M	B

2.4. Variables intervinientes

En relación con las variables contempladas en la investigación, haremos una clara distinción entre las de tipo identificativo, que actuarán a modo de control, y las dependientes o de criterio. De las primeras, destacamos las siguientes:

1. *Edad* del docente, con los siguientes niveles: a) 21-30 años, b) 31-40 años y c) >41 años.
2. *Sexo* del docente, con dos niveles: a) hombre y b) mujer.
3. *Cargo* del docente, con los siguientes niveles: a) tutor, b) profesor de apoyo, c) director, d) jefe de estudios y e) secretario.
4. *Años de experiencia* del docente, con los siguientes niveles: a) 1-10 años, b) 11-20 años, c) 21-30 años y d) 31-40 años.
5. *Niveles educativos* donde ha desempeñado mayoritariamente su experiencia docente, con los siguientes niveles: a) infantil, b) primaria y c) ESO.
6. *Tipo de centro* donde el docente desarrolla su profesión: a) público, b) concertado y c) privado.

7. *Nivel socioeconómico* del centro escolar en el que el docente imparte clase:
a) alto, b) medio y c) bajo.

En cuanto a las variables dependientes o de criterio, hemos contemplado los diferentes niveles del sistema educativo no universitario, es decir:

1. *Infantil*, con los siguientes niveles: 1 = nunca, 2 = poco, 3 = moderadamente y 4 = mucho.
2. *Primaria*, con los siguientes niveles: 1 = nunca, 2 = poco, 3 = moderadamente y 4 = mucho.
3. *ESO*, con los siguientes niveles: 1 = nunca, 2 = poco, 3 = moderadamente y 4 = mucho.
4. *Bachillerato*, con los siguientes niveles: 1 = nunca, 2 = poco, 3 = moderadamente y 4 = mucho.
5. *Formación profesional*, con los siguientes niveles: 1 = nunca, 2 = poco, 3 = moderadamente y 4 = mucho.

2.5. Características de la muestra

Una primera información de la que partimos es la relativa a la edad de los profesores que constituyen la muestra de estudio (tabla 3).

Tabla 3. Edad del colectivo docente.

Edad		
Categorías	N	%
1. 21-30	39	15,3
2. 31-40	45	17,6
3. 41 o más	174	67,1
Total	258	100

Otro aspecto que nos muestran los datos son los relativos al sexo, que exponemos en la tabla 4.

Tabla 4. Sexo de los profesores muestra de estudio.

Sexo		
Categorías	N	%
1. Hombre	122	47,3
2. Mujer	136	52,7
Total	258	100

También mostramos los datos correspondientes al cargo desempeñado por los docentes en los centros educativos estudiados (tabla 5):

Tabla 5. Cargo desempeñado.

Cargo desempeñado		
Categorías	N	%
1. Tutor	188	72,9
2. Profesor de apoyo	16	6,2
3. Director	23	8,9
4. Jefe de estudios	18	7
5. Secretario	13	5
Total	258	100

A continuación, representamos los años de experiencia y los niveles educativos donde los enseñantes ejercen su labor profesional. En la tabla 6, se muestran los años de docencia de los profesores.

Tabla 6. Años de docencia.

Años de docencia		
Categorías	N	%
1. 1-10	55	21,3
2. 11-20	43	16,7
3. 21-30	87	33,7
4. 31-40	61	23,6
5. NC	12	4,7
Total	258	100

Los datos relativos a los niveles educativos en los cuales los profesores ejercen su labor se sitúan en la tabla 7. Ésta aparece configurada por cuatro categorías de respuesta: *infantil*, *primaria*, *educación secundaria obligatoria* y *no contesta*.

Tabla 7. Niveles educativos.

Niveles educativos		
Categorías	N	%
1. Infantil	52	20,2
2. Primaria	144	55,8
3. ESO	61	23,6
4. NS/NC	1	0,4
Total	258	100

En la tabla 8, se representa al colectivo docente agrupado por equipos docentes (infantil y primaria) y por departamentos o seminarios (ESO).

Tabla 8. Labor en los equipos docentes.

Labor en los equipos docentes		
Categorías	N	%
1. Infantil	65	24,1
2. Primaria	105	43,4
3. Etapas y/o ciclos	30	13,2
Labor en departamentos		
1. Lengua y literatura	6	2,0
2. Matemáticas	9	3,5
3. Idiomas	14	4,3
4. Tecnología	14	4,3
5. Filosofía	4	1,6
6. Física y química	2	0,4
7. Educación física	6	2,0
8. Ciencias sociales	3	1,2
Total	258	100

Completamos la información anterior con la tabla 9, donde se indican las materias que imparten los docentes encuestados.

Tabla 9. Materias impartidas.

Materias		
Categorías	N	%
1. Generalista	123	47,7
2. Educación física	13	5,0
3. Idiomas	22	8,5
4. Tecnología	14	5,4
5. Religión	2	0,8
6. Filosofía	4	1,6
7. Lengua y literatura	6	2,3
8. Matemáticas	9	3,5
9. Física y química	2	0,8
10. NC	63	24,4
Total	258	100

También identificamos el tipo de centro educativo mostrando los distintos datos al respecto en la tabla 10.

Tabla 10. Tipo de centro educativo.

Tipo de centro		
Categorías	N	%
1. Público	215	83,3
2. Concertado	42	16,3
3. Privado	0	0
4. NC	1	0,4
Total	258	100

Finalmente, en la tabla 11, se exponen los datos relativos al nivel socioeconómico de los alumnos que el profesorado percibe en el centro educativo donde se encuentra ejerciendo su labor profesional.

Tabla 11. Nivel socioeconómico de los alumnos.

Nivel socioeconómico		
Categorías	N	%
1. Alto	10	3,9
2. Medio	175	67,8
3. Bajo	65	25,2
4. NS/NC	8	3,1
Total	258	100

3. Análisis de datos y resultados obtenidos

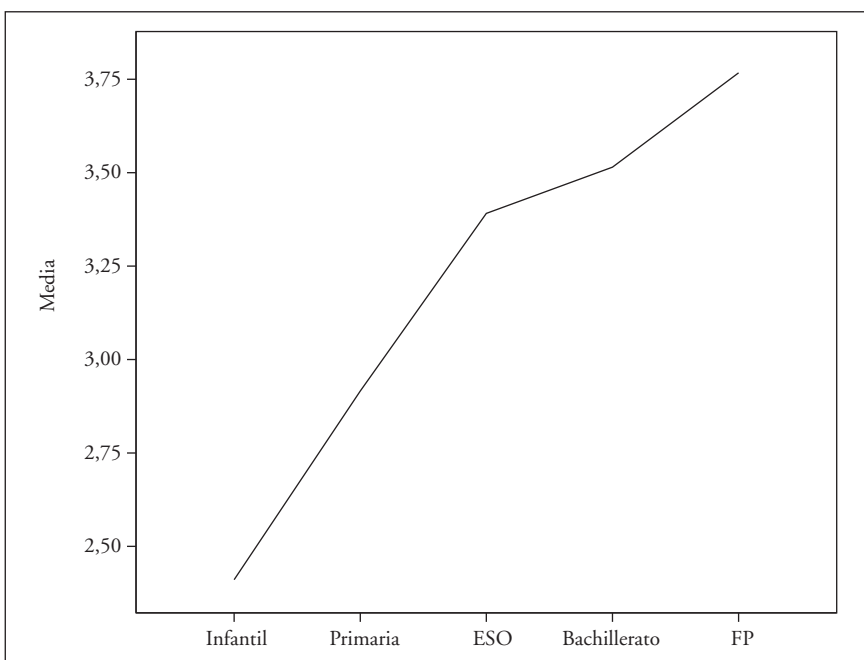
Debido a la naturaleza claramente cuantitativa del instrumento de recogida de información utilizado para la tabulación, la organización y el análisis de los datos recolectados, hemos usado el programa estadístico SPSS, v. 14.0.

En este sentido, se han implementado diversos análisis descriptivos (estadísticos de tendencia central y variabilidad) y pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico (tablas de contingencias con chi-cuadrado para dos muestras), así como otros análisis multivariantes de interdependencia más complejos, como el análisis factorial y el análisis factorial de correspondencias simples. Sin más dilación, pasamos a comentar los principales resultados obtenidos, relacionándolos con los objetivos de partida. En congruencia con el objetivo 1, hemos calculado diversos análisis de tipo descriptivo para denotar el grado de integración que ha alcanzado la prevención en riesgos laborales para cada nivel del sistema educativo valorado. Los principales resultados descriptivos se recogen en la tabla 12.

Como puede desprenderse de la observación de la tabla 12 y del gráfico 1, la necesidad de integrar la prevención en riesgos laborales en los diversos niveles del sistema educativo ha ido evolucionando de menos a más, en coincidencia creciente con los niveles educativos.

Tabla 12. Principales niveles estadísticos descriptivos alcanzados en la valoración efectuada a cada nivel educativo.

Nivel educativo	N	Media	Desviación típica
Infantil	222	2,45	0,93
Primaria	230	2,92	0,78
ESO	235	3,38	0,59
Bachillerato	224	3,51	0,62
FP	225	3,77	0,47
N válido (según lista)	202		

**Gráfico 1.** Medias aritméticas logradas por cada nivel educativo.

De esta forma, encontramos como la muestra de docentes objeto de nuestro estudio opina que es en *infantil* donde existe una necesidad moderada de este tipo de cultura (media = 2,45, entre poco y moderadamente). Le siguen *primaria*, con una media de 2,92 (casi una necesidad moderada); *ESO*, con una media de 3,38 (es decir, entre moderadamente y bastante, pero más cerca del primer nivel); *bachillerato*, con una media de 3,51 (más cerca de bastante), y, finalmente, *FP*, con el promedio más alto (media de 3,77, casi en la categoría considerada bastante).

En lo referente a la homogeneidad de las cinco distribuciones analizadas, es, precisamente, *FP* el nivel educativo donde se ha alcanzado mayor consenso, con una $S = 0,47$, y primaria donde menos, con una $S = 0,93$.

Con estos resultados, podemos concluir un primer hallazgo: en opinión del profesorado encuestado, la creación de una cultura preventiva en la educación reglada debe tener mayor relevancia en los niveles superiores y menos en los inferiores.

No obstante, y como una estrategia de complementación, hemos decidido sumar la aproximación meramente descriptiva a alguna técnica multivariante más poderosa que nos permita verificar la presencia de las dos agrupaciones inferidas a priori. Así pues, hemos implementado un análisis factorial que permita confirmar dichas dimensiones (factor A: niveles educativos donde no es urgente la implantación de la cultura preventiva; factor B: niveles educativos donde es perentoria la integración de la cultura preventiva).

Los resultados principales del análisis factorial desarrollado son los siguientes:

A. Comprobación de la idoneidad del análisis factorial

En el desarrollo de un análisis factorial, al igual que en otras técnicas de naturaleza multivariante, se hace necesaria la comprobación de una serie de aspectos que informen acerca de su idoneidad o no viabilidad. Los niveles estadísticos principales de comprobación son las medidas de adecuación muestrales, tanto el KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de toda la prueba en su conjunto, como las MSA (Measures Sampling Adequacy) individuales por binomios de variables. También es importante la prueba de esfericidad de Bartlett, así como el determinante de la matriz. Veamos qué resultados se han obtenido.

Tabla 13. Estadísticos principales de comprobación sobre la idoneidad del análisis factorial.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,713
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	359,787
	gl	10
	Sig.	,000

En primer lugar, el valor de la KMO asciende a 0,713, un valor que puede considerarse moderado (Kaiser, 1974, en McMillan y Schumacher, 2005). En segundo lugar, el valor del test de esfericidad de Bartlett está asociado a un chi-cuadrado de 359,78 y una $p = 0,000$, por tanto, estadísticamente significativa. Todos estos resultados apuntan hacia la conveniencia de utilizar el cálculo del análisis factorial. A estos datos, hay que añadir, además, la presencia de un determinante de la matriz de correlaciones cercano a 0, exactamente de 0,045. Con todos estos datos, podemos afirmar:

1. Las correlaciones entre pares de variables pueden explicarse por otras variables.
2. La matriz de correlaciones no es una matriz de identidad.
3. Existen altas intercorrelaciones entre las variables que conforman la matriz de datos.

B. Interpretación de la solución factorial

En primer lugar, destacamos las comunialidades (h^2) obtenidas tras la extracción por cada una de las variables contempladas (niveles educativos). En general, todas las variables están muy bien representadas con una h^2 mínima de 0,653 (la referida a bachillerato). Por el contrario, la variable mejor representada es *primaria*, con una comunialidad de 0,846. El resto de variables se mueve en ese intervalo mínimo marcado por *bachillerato* y el máximo, por *primaria* (ver tabla siguiente).

Tabla 14. Comunialidades obtenidas por las variables contempladas en el análisis factorial

	Inicial	Extracción
Infantil	1,000	0,816
Primaria	1,000	0,846
ESO	1,000	0,742
Bachillerato	1,000	0,653
FP	1,000	0,710

Tabla 15. Valores propios y porcentajes de varianza explicados por las dimensiones inferidas en la solución factorial resultante

Compo- nente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	% %			% %			% %		
	Total	% de la varianza	acumu- lado	Total	% de la varianza	acumu- lado	Total	% de la varianza	acumu- lado
1	2,394	47,881	47,881	2,394	47,881	47,881	2,276	45,527	45,527
2	1,372	27,445	75,327	1,372	27,445	75,327	1,490	29,800	75,327
3	0,627	12,534	87,860						
4	,417	8,334	96,195						
5	0,190	3,805	100,000						

Como bien puede apreciarse, si observamos la tabla 15 y el gráfico 2 de sedimentación complementario, se ha obtenido una solución factorial de dos componentes tras la aplicación del criterio de Kaiser (eliminación de todo $\lambda \leq 1$); el método de componentes principales y la rotación de tipo varimax. El

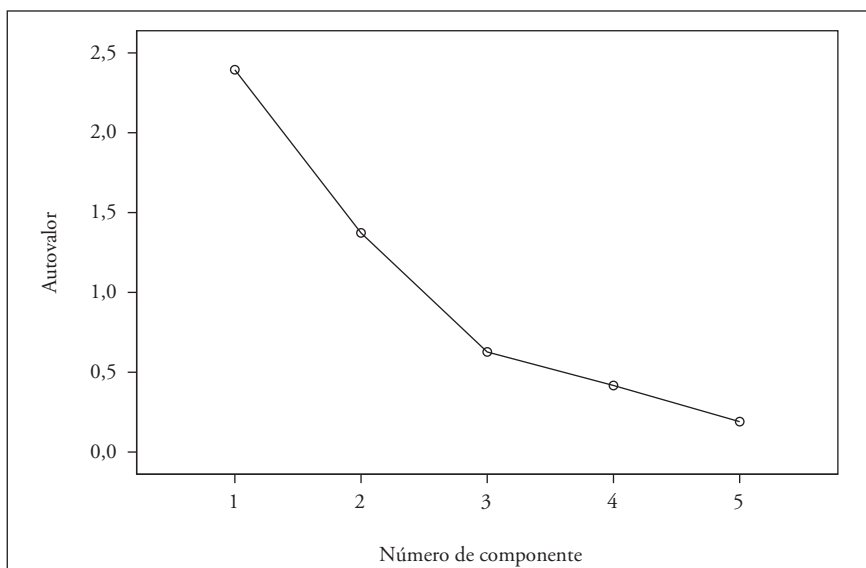


Gráfico 2. Gráfico de sedimentación.

total de porcentaje de σ^2 explicada por la solución en su conjunto es bastante elevado, casi un 76%, distribuido de la siguiente forma: 45,52% para la dimensión 1 ($\lambda_1 = 2,27$) y el casi 30% restante para la dimensión 2 ($\lambda_2 = 1,49$).

Tabla 16. Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
Infantil	,903	-,020
Primaria	,920	,005
ESO	,657	,556
Bachillerato	,291	,754
FP	-,314	,782

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Saturan aquellas correlaciones $r \geq \pm 0,35$.

En cuanto a la interpretación de la solución factorial resultante, se han inferido dos dimensiones, como claramente puede apreciarse en la matriz rotada resultante, así como en el gráfico de componentes en espacio rotado.

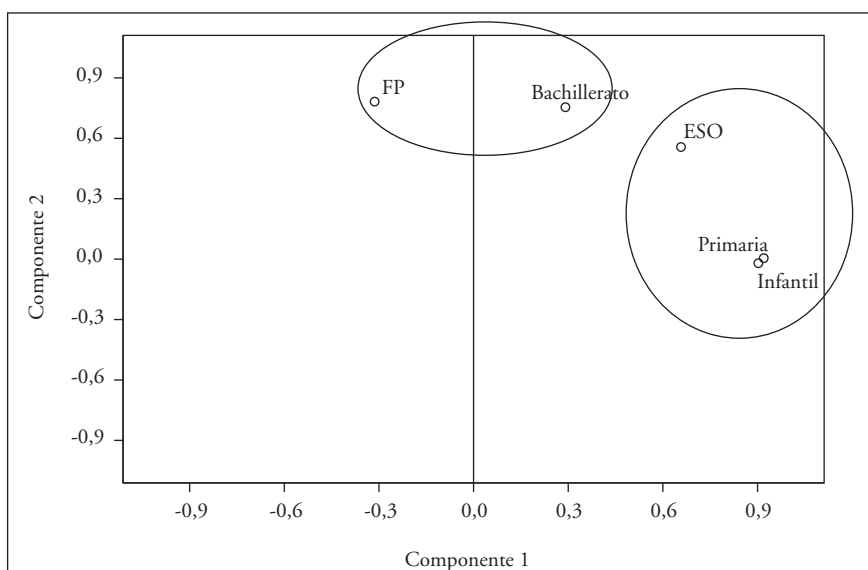


Gráfico 3. Gráfico de componentes en espacio rotado.

En este sentido, y como veremos con posterioridad, se trata de dos factores específicos y, además, de una solución factorial de tipo bipolar (presencia de al menos una carga factorial de distinto signo al resto de cargas).

El primer componente estaría conformado por aquellas variables con una $r^2 \pm 0,35$, es decir, los niveles educativos de infantil, primaria y ESO. Bien es verdad que ESO también satura en el factor 2, pero se ha elegido aquella opción donde la carga factorial es más elevada.

Dicha dimensión, si nos atenemos a lo comentado en el apartado descriptivo, puede denominarse *niveles educativos donde no es urgente la implantación de la cultura preventiva*. Por su parte, el segundo factor estaría constituido por las variables *bachillerato* y *FP*. En congruencia con los resultados descriptivos, podemos denominar a esta dimensión *niveles educativos donde es preteritoria la integración de la cultura preventiva*.

En realidad, con este tipo de estrategia, lo que se pretende es afianzar y, por tanto, validar los resultados alcanzados a través de la triangulación metodológica de tipo analítico, mediante la búsqueda de la convergencia entre diferentes estrategias que toman como objeto de análisis un mismo aspecto. Interesantes resultados en esta dirección han sido alcanzados en los recientes trabajos de Rodríguez et al. (2006).

En congruencia con el objetivo 2, hemos implementado diversas tablas de contingencia, a fin de denotar cuáles de las variables independientes contempladas marcan diferencias estadísticamente significativas en la importancia, dada la integración de la prevención de los riesgos laborales en cada uno de

los niveles educativos tenidos en cuenta. Así pues, se han calculado un total de 35 tablas de contingencia (7x5), de las cuales sólo 4 han resultado estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$). Los principales resultados alcanzados por dichas tablas de contingencia son los siguientes:

Tabla 17. Tablas de contingencia que han resultado estadísticamente significativas al cruzar las diferentes variables identificativas con los diferentes niveles educativos

Binomio de variables confrontadas	Valor de χ^2	gl	Significación asintótica bilateral
<i>Edad vs. infantil</i>	17,8	6	0,007
<i>Experiencia mayoritaria en los niveles educativos vs. infantil</i>	25,03	6	0,000
<i>Experiencia mayoritaria en los niveles educativos vs. primaria</i>	1,82	6	0,015
<i>Experiencia mayoritaria en los niveles educativos vs. FP</i>	17,03	6	0,002

Como puede apreciarse, sólo 4 de las 35 tablas de contingencia han resultado estadísticamente significativas, tomando un nivel $\alpha = 0,05$ bilateral. Así pues, podemos afirmar, en primer lugar, que la edad ha resultado relevante a la hora de valorar la importancia de la implantación de la cultura preventiva en infantil, con manifiestas diferencias entre los diferentes intervalos de edad. También ha resultado relevante la experiencia mayoritaria en los diferentes niveles educativos a la hora de valorar la importancia de dicha cultura preventiva en los niveles de infantil, primaria y FP.

No obstante, la utilidad de las tablas de contingencia es manifiestamente mejorable, ya que se limitan a informar sobre la presencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre dos variables (de tipo nominal, fundamentalmente), al cruzarse sus diferentes niveles.

Precisamente, cuando una tabla de contingencia resulta estadísticamente significativa es cuando se puede emprender la búsqueda más compleja de evidencias de correspondencias entre dichos niveles (Lizasoain y Joaristi, 2000) a través del análisis factorial de correspondencias simples. Este es, precisamente, el cometido del objetivo número 3. Veamos con mayor detalle los resultados alcanzados en la implementación de los cuatros análisis factoriales de correspondencias simples desarrollados.

Ficha técnica de los análisis de correspondencias simples implementados

Medida de disimilitud empleada: χ^2 .

Método de estandarización: **se eliminan las medias de filas y columnas.**

Método de normalización: **simétrico.**

Tabla 18. Resumen del primer modelo de correspondencias simples inferido, referido a las variables *edad* vs. *necesidad de implantación de la cultura de riesgos laborales en el nivel de infantil*

Dimensión	Valor	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción inercia		Confianza valor propio
					Explicada	Acumulada	Correlación 2
1	0,283	0,080			0,992	0,992	-0,150
2	0,026	0,001			0,008	1,000	0,068
Total		0,081	17,805	0,007 ^a	1,000	1,000	

^a. 6 grados de libertad.

Como puede apreciarse, se han obtenido dos dimensiones, la primera con un valor propio ($\lambda_1 = 0,28$) y una inercia de ($\delta_1 = 0,080$) y la segunda con un valor propio ($\lambda_2 = 0,026$) y una inercia ($\delta_2 = 0,001$). Por su parte, la proporción de inercia explicada por el factor 1 asciende a 0,992, mientras la del factor 2 ocupa el 0,008 restante. A continuación, se llevará a cabo una interpretación más completa, tomando como referencia el gráfico biespacial.

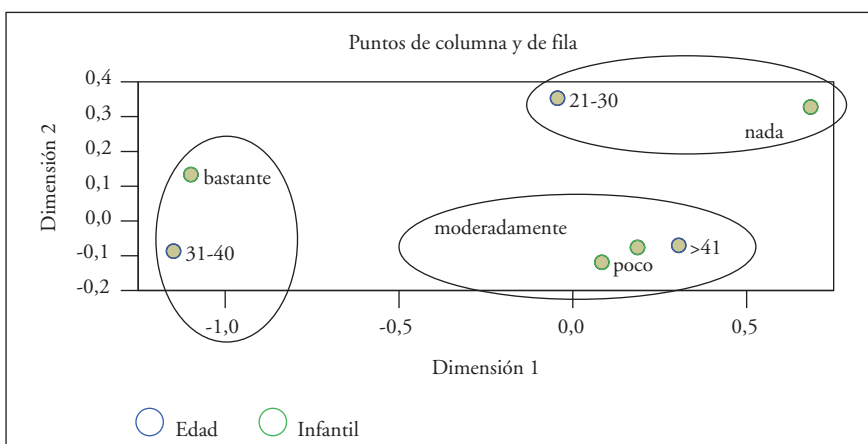


Gráfico 4. Representación de dispersión biespacial de las variables *edad* vs. *necesidad de implantación de la cultura de riesgos laborales en el nivel de infantil*.

A la luz del gráfico biespacial resultante, podemos apreciar como la dimensión 1 (lógica de horizontalidad) distingue entre la necesidad de implantar la cultura de prevención acuciante (bastante) y la mínima (nada). Por su parte, la dimensión 2 (lógica de verticalidad) diferencia entre juventud (21-30 años) y madurez (>41 años). Además, se dibujan tres correspondencias o asociaciones claras entre los diversos niveles de las dos variables contempladas: a) *bastante*, con el intervalo de edad entre 31 y 40 años; b) *poco* o *moderadamente*, con la edad de > 41 años, y c) *nada*, con el intervalo de edad de 21-30 años.

Tabla 19. Resumen del segundo modelo de correspondencias simples inferido, referido a las variables *niveles educativos de experiencia docente mayoritaria* y *grado de necesidad de prevención en infantil*.

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción inercia		Confianza valor propio
					Explicada	Acumulada	Correlación 2
1	0,283	0,080			0,992	0,992	-0,150
2	0,026	0,001			0,008	1,000	0,068
Total		0,081	17,805	0,007 ^a	1,000	1,000	

^a. 6 grados de libertad.

Como puede apreciarse, se han obtenido dos dimensiones o componentes. El factor 1 tiene un valor propio de $\lambda_1 = 0,29$ con una inercia $\delta_1 = 0,086$, con un porcentaje de inercia explicada del 75,6% sobre el total de la nube de puntos. Por su parte, el factor 2 tiene un valor propio de $\lambda_2 = 0,16$, con una

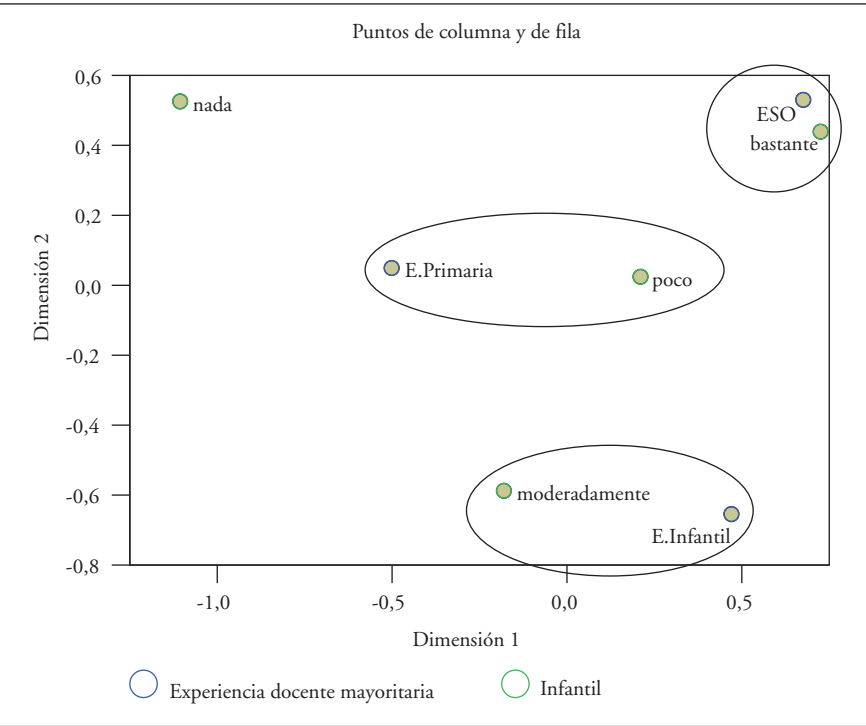


Gráfico 5. Representación de dispersión biespacial de las variables *niveles educativos de experiencia docente mayoritaria* y *grado de necesidad de implantación de la cultura de riesgos laborales en infantil*.

inercia $\delta 2 = 0,028$, lo que representa un porcentaje de inercia explicada del 24,4% sobre el total de la nube de puntos.

En referencia a la interpretación del gráfico biespacial o, lo que es lo mismo, del plano factorial total resultante, se conforman cuatro correspondencias claras, a saber: el profesorado que tiene amplia experiencia en infantil está asociado al grado *moderadamente* (3 en la escala de un valor máximo de 4 —*bastante*—). Por su parte, el profesorado que tiene mayor experiencia en primaria está asociado al grado *poco* (2 en la escala de un valor máximo de 4 —*bastante*—). En cambio, el profesorado que tiene su mayor experiencia en la ESO está asociado al grado máximo (4 = *bastante*). Mención aparte merece el valor 1 (*nada*), que, como podemos apreciar, se encuentra aislado, razón por la cual podemos afirmar que es el menos elegido de todos.

Tabla 20. Resumen del tercer modelo de correspondencias simples inferido, referido a las variables *niveles educativos de experiencia docente mayoritaria* y *grado de necesidad de la prevención en primaria*.

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción inercia		Confianza valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	0,259	0,067			0,972	0,972	0,056	-0,030
2	0,044	0,002			0,028	1,000	0,062	
Total		0,069	15,820	0,015 ^a	1,000	1,000		

^a. 6 grados de libertad.

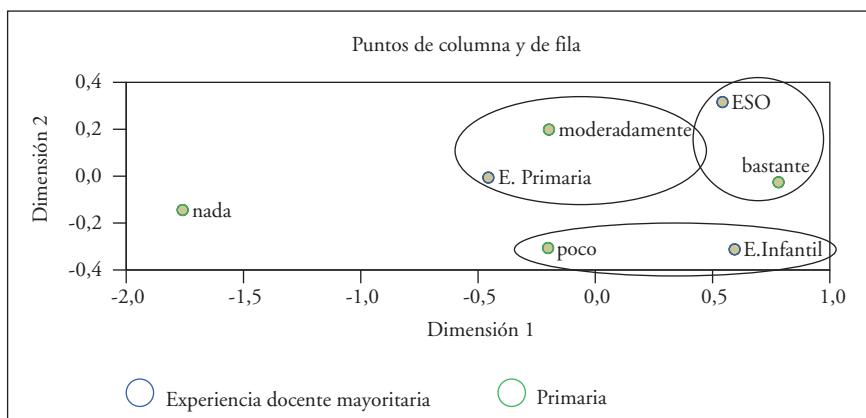


Gráfico 6. Representación de dispersión biespacial de las variables *niveles educativos de experiencia docente mayoritaria* y *grado de necesidad de implantación de la cultura de riesgos laborales en infantil*.

Igual que en las dos ocasiones anteriores, se han obtenido dos dimensiones o componentes. El factor 1 tiene un valor propio de $\lambda_1 = 0,25$, con una inercia $\delta_1 = 0,067$ y con un porcentaje de inercia explicada del 97,2% sobre el total de la nube de puntos. Por su parte, el factor 2 tiene un valor propio de $\lambda_2 = 0,04$, con una inercia $\delta_2 = 0,028$, lo que representa un porcentaje de inercia explicada del 2,8% sobre el total de la nube de puntos.

Sobre la interpretación del gráfico espacial, se conforman cuatro correspondencias:

- a) El profesorado que tiene amplia experiencia en infantil está asociado al grado *bastante* (4 en la escala, es decir, el valor máximo).
- b) Por su parte, el profesorado que tiene mayor experiencia en primaria está asociado al grado *poco* (2 en la escala de un valor máximo de 4 —*bastante*—).
- c) En cambio, el profesorado que tiene su mayor experiencia en la ESO está asociado al grado *moderadamente* (3).
- d) Mención aparte merece el valor 1 (*nada*), que, como podemos apreciar, se encuentra aislado, razón por la cual podemos afirmar que es el menos elegido de todos.

Tabla 21. Resumen del cuarto modelo de correspondencias simples inferido, referido a las variables *niveles educativos de experiencia docente mayoritaria y grado de necesidad de implantación de la cultura de riesgos laborales en FP*.

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción inercia		Confianza valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación 2
1	0,259	0,067			0,972	0,972	0,056	-0,030
2	0,044	0,002			0,028	1,000	0,062	
Total		0,069	15,820	0,015 ^a	1,000	1,000		

Finalmente, en el último análisis de correspondencias simples, también se han obtenido dos dimensiones o componentes. La dimensión 1 tiene un valor propio de $\lambda_1 = 0,26$, con una inercia $\delta_1 = 0,069$ y un porcentaje de inercia explicada del 90,7% sobre el total de la nube de puntos. Por su parte, la dimensión 2 tiene un valor propio de $\lambda_2 = 0,08$, con una inercia $\delta_2 = 0,007$, lo que representa un porcentaje de inercia explicada del 9,3% sobre el total de la nube de puntos.

Acerca de la interpretación del gráfico biespacial, es decir, del plano factorial total resultante, se conforman tres correspondencias bien claras, a saber:

1. El profesorado que tiene amplia experiencia en infantil y primaria está asociado al grado *bastante* (4 en la escala, o sea, el valor máximo).
2. El profesorado de tiene su mayor experiencia en la ESO está asociado al grado *moderadamente* (3).

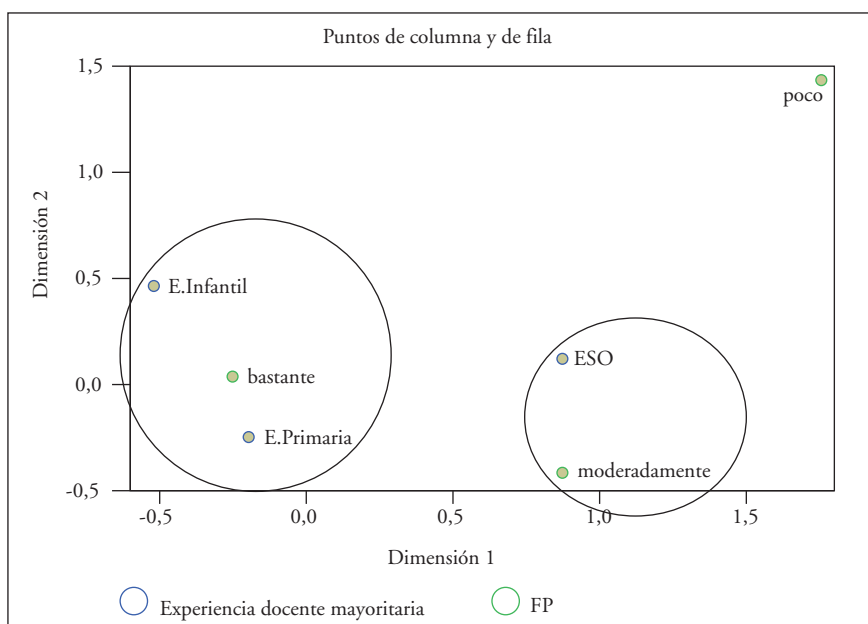


Gráfico 7.

- Finalmente, se ha obtenido un grado de necesidad de implantación de la cultura de riesgos laborales de *poco* (2), que se encuentra totalmente aislado. Todavía, es más evidente la escasísima importancia que ha obtenido el grado *nada* (1), que ni siquiera aparece en el gráfico biespacial.

4. Discusión y conclusiones de los datos obtenidos

En la parte final de este artículo de investigación, pretendemos destacar los aspectos más relevantes que se derivan de los resultados obtenidos, así como las cuestiones que pueden ser objeto de discusión, todo lo cual representa la verdadera aportación de este estudio.

En primer lugar, y de acuerdo con los estudios realizados, debemos constatar que, según el pensamiento del profesorado, existe la necesidad de integrar la prevención en riesgos laborales en los diversos niveles del sistema docente (infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP). En este sentido, la creación de una cultura preventiva en la educación reglada debe presentar mayor relevancia en niveles pedagógicos superiores, teniendo como base la educación infantil y la primaria.

Esta conclusión reafirma la tesis defendida por Jensen y Simovska (2005), que manifiesta la necesidad de integrar y promocionar la salud en la escuela desde niveles educativos iniciales, ya que una cultura de prevención de riesgos laborales ha de constituirse como parte integral del currículo escolar que enri-

quecería la formación y la preparación del alumnado, tanto en su vida diaria como profesional. Esto significa que, al terminar la enseñanza obligatoria, el alumnado debe disponer de un conocimiento básico en cuestiones de salud y seguridad en el trabajo y sobre su importancia, así como acerca de sus derechos y responsabilidades.

Para verificar la necesidad de integrar la cultura de prevención de riesgos laborales en los diversos niveles del sistema educativo (infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP), podemos afirmar que la promoción de la seguridad y la salud en la educación debe enfocarse hacia la reflexión y el pensamiento de los actores implicados, sobre todo del profesorado, a través de su experiencia docente, etc., en la configuración del espacio, tanto relacional como organizativo del centro escolar, y, en particular, dirigirse a fortalecer las relaciones y el comportamiento preventivo saludable (Krause, 2000).

En referencia ello, Bruce y McGrath (2005) piensan que una consolidación duradera de comportamientos y actitudes basados en la seguridad y la salud de niños y jóvenes en la escuela, desde niveles básicos del sistema educativo, podría llegar a través del fomento de un proceso de acercamiento preventivo que fuera más allá de la realidad instrumental existente y que requiriera nuevas herramientas, cuyo eje central sería un modelo asesor y orientado a la práctica socioeducativa, entendido en los siguientes términos:

- El fomento de la prevención a nivel formativo se debe concebir desde una concepción holística.
- Es importante dar mayor importancia al sujeto que a los aspectos materiales en el diseño formativo-preventivo de un plan de acción en esta materia.
- Hay que concebir la educación y la prevención de forma conjunta a partir de criterios organizativos, humanos y ambientales, así como las relaciones que se crean entre sí.

En cualquier caso, si queremos que, en un centro educativo, exista cultura preventiva, por necesidad, se gestionará la parte formal de la prevención (prevención pasiva), entendiéndose en términos de cumplimiento normativo que incremente la seguridad y la salud del centro, pero lo que realmente nos interesa es fomentar con eficacia la cultura preventiva activa. Este tipo de prevención atiende a la formación y a la enseñanza del profesorado y del alumnado, a través de medidas que aportan instrumentos y estrategias al ámbito profesional, escolar y social de la prevención (Gairín et al., 2011; Gairín y Castro, 2011).

Una condición de éxito, y necesaria pero no suficiente, es la participación de todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza y del alumnado de todas las etapas y niveles educativos. Pero esta participación tiene que ir acompañada del compromiso visible de todos los agentes implicados hacia esa cultura preventiva. En definitiva, la prevención debe integrarse en el día a día de la actividad docente como un auténtico «estilo de vida saludable», y no como una imposición. La seguridad y la salud deben difundirse entre los sujetos implicados en el contexto escolar. El profesorado, el alumnado y demás agen-

tes necesitan ser conocedores del compromiso y de la política que se desarrolle en materia de prevención. Entre otras cosas, tienen que saber a cuánto ascienden los costes por hacer las cosas mal. Todos sabemos que los riesgos forman parte de la acción diaria y que éstos seguirán existiendo.

La «promoción de la prevención» como componente del desarrollo de la escuela tiene que desencadenar una cooperación activa del colectivo docente en su totalidad, es decir, tutores, coordinadores, jefes de departamento, orientadores y, sobre todo, equipo directivo y padres y madres. En este proceso, el equipo directivo y demás profesorado son los principales agentes para impulsar, de forma práctica y consuetudinaria, actuaciones preventivas entre el alumnado. En cualquier caso, la «promoción de la prevención» como elemento de innovación y participación en la escuela debe tener en cuenta apoyos en el desarrollo de modelos de integración de la prevención a nivel teórico-práctico (Gordon y Turner, 2003).

Cabe indicar, pues, a modo de conclusión final, que sólo considerando la cultura de prevención como un valor didáctico, y la necesidad y el deber de responder a ella, se alcanzará un modelo educativo que contribuya a la formación integral de todos los alumnos y profesores, objetivo último de nuestro sistema pedagógico. En consecuencia, en las escuelas de educación infantil y primaria, se arbitrarán estructuras organizativas y académicas que permitan la participación de todos los alumnos y profesores en el fomento de la cultura de prevención, desarrollando habilidades y valores implícitos en el modelo curricular que postula la educación.

Referencias bibliográficas

- «Acuerdo de 9 de febrero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la Estrategia Andaluza de Seguridad y Salud en el Trabajo 2010-2014». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 38, 24 de febrero de 2010. Aprobado en Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía.
- «Acuerdo de 19 de septiembre de 2006, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación (2006-2010)». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 196, 9 octubre de 2006.
- AGENCIA EUROPEA PARA LA SEGURIDAD Y LA SALUD EN EL TRABAJO (OSHA) (2004). *Mainstreaming occupational safety and health into education: Good practice in school and vocational education*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- BAZELMANS, C.; MOREAU, M.; PIETTE, D.; BANTUELLE, M. y LEVÊQUE, A. (2004). «Role of physicians in preventing accidents in the home involving children under 15 years in the French-speaking community of Belgium». *Injury Control and Safety Promotion* [en línea], 11, 253-257.
<<http://dx.doi.org/10.1080/156609704/233/289742>>.
- BRUCE, B. y McGRATH, P. (2005). «Group interventions for the prevention injuries in young children: A systematic review». *Injury Prevention* [en línea], 11, 143-147.
<<http://dx.doi.org/10.1136/ip.2004.007971>>.

- BURGOS, A. (2007). *Formación en prevención de riesgos laborales: Bases para la adquisición de una cultura preventiva en los centros educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CALERO, M. D.; VIVES, M. C.; GARCÍA, M. B.; BERNAL, E.; CALERO, M. y SORIANO, M. (2006). *Informe final de valoración de la campaña «Aprende a crecer con seguridad»*. Granada: Sider.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- «Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139,16 de julio de 2010.
- GAIRÍN, J. et al. (2011). «La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España». *Seguridad y Medio Ambiente (Fundación Mapfre)*, 31(121), 22-34.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2011). «Safety in schools: An integral approach». *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* [en línea]. USA: Taylor & Francis, 14 (4), 457-474.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.585664>>.
- GORDON, J. y TURNER, K. (2003). «School staff as exemplars-where is the potential?». *Health Education*, 101 (6), 283-291.
- GRESHAM, L. S.; ZIRKLE, D. L.; TOLCHIN, S.; JONES, C.; MAROUFI, A. y MIRANDA, J. (2001). «Partnering for Injury Prevention: Evaluation of a Curriculum-Based Intervention Program among Elementary School Children». *Journal of Paediatric Nursing* [en línea], 16, 79-87.<<http://dx.doi.org/10.1053/jpdn.2001.23148>>.
- HERIJGERS, CH.; VAN ECK, S. y MOOIJ, T. (2002). «Safety in primary schools: Towards an accident-free school': National implementation of a safety-policy strategy at primary schools in the Netherlands». *Injury Control and Safety Promotion* [en línea], 9(2), 133-135.
<<http://dx.doi.org/10.1076/icsp.9.2.133.8704>>.
- JANSEN, B. (2006). *Cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: Una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad (2002-2006)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- JENSEN, B. B. y SIMOVSKA, V. (2005). «Involving students in learning and health promotion processes-clarifying why? what? and how?». *Promotion and Education*, XII, 3-4.
- KLASSEN, T.-P.; MACKAY, J. M.; MOHER, D.; WALKER, A. y JONES, A. L. (2000). «Community-based injury prevention interventions». *Future of Children*, 10(1), 83-110.
<<http://dx.doi.org/10.2307/1602826>>.
- KRAUSE, R. (2000). «Risiko-Kommunikation risikolos und effektiv gestalten: "Designing risk communication to be effective and risk-free"». En: ALT, W.; SCHAFF, P. y SCHUMANN, H. (eds.). *Neue Wege zur Unfallverhütung im Sport (New Ways to Accident Prevention in Sport)*. Colonia: Bundesinstitut für Sportwissenschaft. Sport und BuchStrauß, 55-65.
- LIZOSOAIN, L. y JOARISTI, L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS (version 11.0)*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- LLACUNA, J. y SORIANO, M. (coords.) (2003). *La seguridad y la salud en el trabajo como materia de enseñanza transversal: Guía para el profesorado de enseñanza primaria*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

- LOHR, Sh. L. (2000). *Muestreo: Diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2007). *Estrategia española en materia de seguridad y salud en el trabajo para el periodo (2007-2012)*. Aprobado en Consejo de Ministros con fecha de 28 de junio de 2007.
- MORALES-VALLEJO, P.; UROSA SANZ, B. y BLANCO BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- MURIEL, R. (2000). «Prevención de accidentes infantiles en Andalucía». *Vox Paediatrica*, 8, 98-109.
- NYHAN, B. (2003). «European cooperation in vocational education and training». Ponencia presentada en el Congreso Internacional: *Integración de la seguridad y la salud laboral en la educación y la formación*. Bilbao, 26 y 27 de mayo de 2003. Bilbao: Agencia Europea para la Seguridad y la Salud Laboral.
- «Orden de 16 de abril de 2008, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación y registro del Plan de Autoprotección de todos los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios, los centros de enseñanza de régimen especial y los servicios educativos sostenidos con fondos públicos, así como las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación, y se establece la composición y funciones de los órganos de coordinación y gestión de la prevención en dichos centros y servicios educativos». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 91, 8 de mayo.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C.; POZO LLORENTE, T. y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2006). «La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior». *Relieve*, 12 (2), 289-305.
- SILVA, M. (1995). *Elementos para la prevención de accidentes infantiles en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Salud. Junta de Andalucía.
- TAGLIACARNE, G. (1968). *Técnica y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.

Anexo 1

Complete con los siguientes datos:

Edad: Sexo: Ocupa el cargo de:

Años experiencia docente en: Infantil Primaria ESO Bachiller FP Otro/s ¿Cuál?

Desempeña su labor en: Etapa Ciclo Departamento de:

1.^a 2.^a 1 2 3

Materia/s que imparte:

El centro donde trabaja Es de tipo: Público Privado Privado Otro/s. ¿Cuál?

(rodéelo con un círculo) Usted percibe que el nivel **socioeconómico** de los alumnos es: Alto Medio Bajo

La cultura preventiva en la escuela: Importancia, significado y situación actual

1. La cultura de prevención en la escuela puede considerarse:	N	P	B	M
Un contenido valioso que enriquecería el currículo y la formación				
Un contexto formativo que ayudaría a generar un aprendizaje significativo de la realidad laboral				
Un elemento de participación activa para lograr un cambio positivo en la realidad laboral				
Un contenido interdisciplinario, amplio e integrador				
Un espacio de formación, innovación y creación, entendido en términos de calidad de vida profesional y laboral				

2. Trabajar la prevención de riesgos laborales en el aula sería considerado importante y necesario , porque:	N	P	B	M
A la larga, resultaría eficaz para la sociedad				
El centro educativo se beneficiaría de sus efectos ganando en seguridad				
Ayuda a lograr un desarrollo integral de la personalidad, un equilibrio emocional y una preparación para la vida				

3. Trabajar la prevención de riesgos laborales en la escuela tendría las siguientes ventajas :	N	P	B	M
Reduciría el número de siniestrabilidad laboral en un futuro				
Mejoraría las relaciones y el contacto con el mundo laboral de alumnos y profesores				
Formentaría la eficacia en el desempeño futuro de un puesto de trabajo				
Posibilitaría la adquisición de «herramientas» básicas para acceder al mundo laboral				
Evitaría la exclusión social y laboral del alumno en el mundo del trabajo				

4. Indique el nivel de aplicación que, en la actualidad, tiene la cultura de prevención en el aula:	N	P	B	M
¿Se utilizan los términos <i>prevención</i> y <i>cultura preventiva</i> en el centro?				
¿Se han producido incidentes que justifiquen la necesidad de tratar temas relativos a salud laboral y escolar?				
¿Cree oportuno enseñar a los escolares la cultura de la prevención?				
¿Existe un compromiso de todo el personal para impulsar la prevención en el centro?				
¿La oferta educativa del centro integra la realización de actividades preventivas?				
¿Se trabaja en el aula con los escolares la prevención de riesgos laborales?				
¿Cuentan con los recursos necesarios para impulsar la prevención de riesgos laborales en el centro?				
¿Existen relaciones conjuntas con otros centros escolares para trabajar la prevención de riesgos laborales?				
¿Existe coordinación con la Administración en materia de prevención de riesgos laborales?				
¿Cuál es el impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro educativo en la actualidad?				

Integración de la cultura de prevención en el proceso de enseñanza-aprendizaje

5. El docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula, debe:	N	P	B	M
Estar formado y preparado para impartirla				
Diagnosticar las necesidades de formación de sus alumnos en materia preventiva				
Buscar y preparar recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la prevención en el aula				
Despertar el interés de los alumnos hacia los contenidos y las actividades relacionados con la seguridad y la salud				
Fomentar la participación de los alumnos en la realización de actividades preventivas				
Facilitar la comprensión de los contenidos básicos de seguridad y salud laboral				
Ser ejemplo de actuación y portador de valores preventivos en sus alumnos				
Asesorar y orientar en actividades de prevención complementarias a las del aula				
Proponer procedimientos que permitan el desarrollo, la aplicación y la actualización de la cultura preventiva				
Conocer la realidad del mundo laboral al que accederán sus alumnos				
Posicionarse desde una perspectiva divergente y amplia				

6. El alumno es el eje fundamental del aprendizaje de la cultura preventiva, por lo cual resulta necesario:	N	P	B	M
Responder a las necesidades preventivas que surjan de los alumnos				
Determinar el nivel de conocimiento del que parten los alumnos en materia preventiva				
Fomentar aptitudes idóneas para el desempeño preventivo ideal de un puesto de trabajo				
Impulsar actitudes positivas y críticas frente al fenómeno preventivo entre los alumnos en las distintas materias				

[illegible]

8. En relación con los contenidos , indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	N	P	B	M
La prevención tiene entidad propia para ser tratada como una asignatura más del currículo oficial				
El contenido preventivo debe plantearse de forma transversal a través de las distintas materias tradicionales				
La Administración debe impulsar la prevención de riesgos laborales como materia de enseñanza				

9. El contenido relativo a prevención debe ser impartido desde una perspectiva :	N	P	B	M
Donde el conocimiento esté estructurado, jerarquizado, predomine lo memorístico, etc.				
Centrada en el alumno, a partir de su interés, sus motivaciones, el aprendizaje horizontal, etc.				
Donde el contenido a enseñar tenga su razón de ser en el siguiente, y así sucesivamente				
En que se tenga en cuenta la repetición en los ciclos y en las etapas, a fin de aumentar progresivamente el nivel de conocimiento				
Que muestre que se valora igual que en el mundo del trabajo				

10. ¿Qué contenidos preventivos considerarías importantes para formar a los alumnos?	N	P	B	M
Problemas auditivos por abuso de ruido				
Intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto de productos tóxicos con la piel				
Sobrecargas físicas y psicológicas				
Incendios y explosiones, quemaduras				
Heridas, atrapamientos, golpes, caídas				
Electrocución				
Otros:				

11. La metodología adecuada para enseñar la cultura de prevención en el aula debe estar centrada en:	N	P	B	M
El alumno (capacidades, actitudes, etc.), a fin de que se haga responsable de su propia acción				
Las capacidades, las actitudes y los comportamientos psicológicos del docente				

La capacidad del docente, así como en los resultados de aprendizaje de los escolares				
El tiempo empleado y el rendimiento de los escolares				
Una interpretación holística (globalizada) y social de la prevención				
La relación estrecha entre los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares				

12. Las actividades dirigidas a la comprensión de la realidad preventiva deberían:	N	P	B	M
Partir de experiencias propias del alumnado				
Ejemplificar al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar				
Ejemplificar, en situaciones de la vida diaria del alumnado, conceptos como <i>prevención, seguridad, etc.</i>				
Estar bajo el control directo y exclusivo del docente				
Contar con la participación de padres y otros agentes de la comunidad				
Realizarse de forma reiterada hasta que el alumno pueda dominar el concepto clave				
Contemplar fórmulas variadas y complementarias buscando nuevos caminos que faciliten la comprensión				

13. De los siguientes recursos , ¿cuáles ayudarían en mayor medida a lograr la cultura preventiva?	N	P	B	M
Objetos reales del mundo de la prevención laboral (museo escolar, excursiones, visitas a entidades, etc.)				
Representación o reproducción de la realidad preventiva (maquetas, juguetes, puzles, etc.)				
Medios impresos (enciclopedias, libros de texto, revistas, etc.)				
Medios visuales fijos (anuncios, calendarios, pósters, murales, fotografías, cuadros, etc.)				
Medios visuales fijos proyectados (diapositivas, transparencias, etc.)				
Recursos sonoros (discos, casetes, CDs, etc.)				
Medios audiovisuales (cine, televisión, vídeo, DVDs, etc.)				
Recursos informáticos o tecnológicos (Internet, programas informáticos, CD-ROM o multimedia, etc.)				
Campañas institucionales de promoción de la prevención en los escolares				

14. Aceptando que los recursos son importantes para ejecutar la práctica preventiva, consideras que el centro	N	P	B	M
Cuenta con recursos y medios adecuados para enseñar prevención en el aula				
Utiliza las instalaciones y los equipamientos para realizar actividades preventivas				
Posee un espacio específico para trabajar la prevención con el alumnado				
Percibe ayuda financiera por parte de la Administración para enseñar la prevención en el aula				
Cuenta con recursos alternativos a los del propio centro educativo				
Comparte recursos con otros centros para impulsar la prevención				

15. La enseñanza efectiva de temas de prevención requiere planificación significativa que:	N	P	B	M
Identifique los fines y los objetivos en materia de prevención				
Diagnosticque las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo				
Contemple las necesidades y las expectativas en prevención procedentes de la realidad laboral				
Establezca prioridades para satisfacer las necesidades y las expectativas de la comunidad educativa en prevención				
Utilice información de otros centros educativos que destacan por sus prácticas en este ámbito				
Se apoye en información relativa a la normativa sobre prevención aplicable en el centro educativo				
Contemple, en el Proyecto educativo de centro, actividades dirigidas a fomentar la cultura preventiva				
Quede reflejada en un documento específico en materia de seguridad y salud laboral del centro educativo				

16. En qué medida ayudaría a consolidar la cultura de prevención en la escuela la participación de:	N	P	B	M
La Administración educativa				
La Administración laboral				
Empresas públicas y/o privadas				
Otros:				

17. ¿Qué actuaciones del equipo directivo estimularían la presencia de una cultura de prevención?:	N	P	B	M
Tomar medidas para revisar y mejorar la efectividad de la prevención en su centro educativo				
Fomentar la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud en el centro				
Apoyar iniciativas de prevención que parten del personal docente del centro				
Facilitar medios e instalaciones adecuados para el mejor desempeño de actividades de prevención				
Fomentar la creatividad y la innovación en temas de prevención				
Hacer gestiones para realizar actividades conjuntas con otros centros educativos en materia de prevención				

18. Una buena red de información y comunicación impulsaría la creación de una cultura preventiva y ayudaría a:	N	P	B	M
Informar, al alumnado, a los padres y al profesorado, de los planes preventivos que tiene el centro				
Facilitar y compartir el uso de información adecuada y accesible a la comunidad educativa				
Impulsar un <i>flujo comunicativo</i> continuo para gestionar la prevención eficazmente				
Generar un clima de concienciación e impulso de una cultura preventiva en el aula y/o en el centro				

19. ¿Qué factores obstaculizan el impulso de una cultura preventiva en el centro educativo?:	N	P	B	M
La realización de actividades preventivas exige mucho tiempo				
Los profesores no reciben estímulos ni apoyo de la Administración				
Faltan recursos humanos de apoyo				
Carencia de financiación				
Ratio excesiva en clase				
Otros:				

20. La evaluación en materia preventiva debe dirigirse a:	N	P	B	M
Extraer las expectativas de los agentes educadores respecto a la actividad formativa en materia de prevención				
Planificar y organizar las actividades formativas en base a una reflexión conjunta en el centro y/o en el aula				
Promover la reflexión del profesorado sobre su práctica docente en materia de prevención				
Reflexionar la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos en materia preventiva				
Evaluar los medios y/o los recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés				
Evaluar el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado				
Reflexionar la eficacia de las directrices a seguir en materia de enseñanza y aprendizaje de la prevención				
Evaluar los procedimientos utilizados en el aula para integrar la cultura de prevención				

Formación para enseñar prevención en el centro educativo

21. ¿Quién o quiénes deberían impartir los contenidos preventivos en la escuela?:	N	P	B	M
El profesor tutor del aula				
Un agente externo especialista en prevención y con una formación fundamentalmente técnica				
Un agente externo especialista en prevención y con una formación técnica y una fuerte carga didáctica				
El profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención				
Otros:				

22. Para impartir contenidos preventivos de manera efectiva, considera que el profesor:	N	P	B	M
Está suficientemente capacitado a partir de una formación generalista con fuerte carga didáctica				
Necesita formación específica en seguridad y salud ya desde su formación inicial				
Necesita formación específica en seguridad y salud a adquirir una vez integrado en el mundo del trabajo				

23. ¿Qué temas considerarías importantes en la formación de los docentes en cultura de prevención?	N	P	B	M
Seguridad en el trabajo y en la escuela (factores de riesgo y daño, orden y limpieza, protección, etc.)				
Higiene en el trabajo y en la escuela (contaminantes y vías de entrada, ruido, temperatura, radiaciones, etc.)				
Ergonomía en el trabajo y en la escuela (mobiliario escolar, iluminación, ambiente acústico y térmico, etc.)				
Psicosociología del docente y alumnado (estrés, acoso laboral, síndrome de desgaste profesional, etc.)				
Gestión de la prevención en la escuela (participación de la comunidad educativa, de la Administración, etc.)				
Relación entre la escuela y el trabajo				
Estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención				
Otros:				

24. ¿Qué fórmulas consideras importantes en la formación inicial en materia preventiva?	N	P	B	M
Predominio en la adquisición de una base teórica fuerte y exhaustiva				
Estrecha vinculación entre los contenidos teóricos y la práctica de laboratorio				
Adquisición de contenidos apoyándose en la observación del mundo real del trabajo				
Otros:				

25. ¿Qué fórmulas consideras importantes en la formación permanente en materia preventiva?	N	P	B	M
Centrada en la escuela y entendida como formación en el puesto de trabajo				
Recibida en la universidad (máster, cursos de postgrado, etc.), con continuidad en su práctica docente				
Cursos organizados por la Administración u otras instancias				
Actividades formativas y de orientación ofrecidas desde los CEPs				
Otros:				

Escuela saludable versus protectora de la salud (salugénica)

Daniel Guerrero-Ramos
Manuel G. Jiménez-Torres
Manuel López-Sánchez

Universidad de Granada. España.
dgramos@ugr.es
mjitor@ugr.es
mlopezsa@ugr.es



Recibido: 02/04/2013
Aceptado: 27/11/2013

Resumen

En este trabajo, se estudian las características de las publicaciones de educación para la salud en las instituciones educativas en España durante los últimos veinte años. Se han consultado diferentes bases de datos y, en cada uno de los trabajos, se han analizado el tipo de intervención, la temática abordada, la metodología y su adecuación a los criterios establecidos por la OMS para las escuelas promotoras de salud. Los resultados obtenidos confirman: *a)* de los 245 artículos obtenidos, sólo cuatro cumplían los criterios establecidos por la OMS; *b)* las intervenciones se fundamentan más en la prevención que en la promoción de la salud, y *c)* las instituciones universitarias tienen más protagonismo que la escuela en la difusión de la promoción de la salud.

Palabras clave: educación; salud; escuela; intervención; salugénico.

Resum. *Escola saludable versus protectora de la salut (salugènica)*

En aquest treball, s'hi estudien les característiques de les publicacions d'educació per a la salut a les institucions educatives espanyoles durant els últims vint anys. S'han consultat bases de dades diferents i, en cada un dels treballs, s'han analitzat el tipus d'intervenció, la temàtica abordada, la metodologia i la seva adequació als criteris establerts per l'OMS per a les escoles promotores de salut. Els resultats obtinguts confirmen: *a)* dels 245 articles estudiats, només quatre complien els criteris establerts per l'OMS; *b)* les intervencions es fonamenten més en la prevenció que no pas en la promoció de la salut, i *c)* les institucions universitàries tenen més protagonisme que l'escola en la difusió de la promoció de la salut.

Paraules clau: educació; salut; escola; intervenció; salugènic.

Abstract. *Healthy versus health promoting schools*

This paper reviews the literature on health education in educational institutions in Spain for the past 20 years. Articles were retrieved from various databases to analyze the type of intervention, the topics addressed, the methodology used, and compliance with the criteria established by the WHO for health promoting schools. The results revealed that *a)* only four of the 245 articles retrieved met the WHO criteria; *b)* interventions are based more on health prevention than health promotion, and *c)* health promotion is more widely disseminated in universities than schools.

Keywords: education; health; school; intervention; salutogenic.

Sumario

Introducción	Discusión y conclusiones
Método	Referencias bibliográficas
Resultados	

Introducción

La educación para la salud (EpS) está íntimamente relacionada con la noción de salud. Este concepto ha sido objeto de múltiples acepciones desde tiempos remotos hasta la actualidad (Marqués, 2004), con atribuciones muy diferentes y hasta enfrentadas. Algunos autores (Gavidia, 2002; Gavidia y Talavera, 2012) encuentran tres razones de esta dispersión de significados:

- 1) El contexto, que da prioridad a lo curativo, a la dolencia o a la eficacia en función de los diferentes contextos en los que se aborda.
- 2) Los presupuestos básicos que lo informan y que difieren significativamente de un contexto científico a uno normativo.
- 3) El ideal sobre la salud, que puede quedar restringido por la identificación con lo corporal o estar abierto a otros aspectos como la felicidad, la calidad integral de la vida o la salud psíquica.

Sin embargo, a pesar de las diferentes conceptualizaciones de la salud, puede decirse que en todas se la presenta como un proceso variable y relativo que reúne tres aspectos: objetivo (facultad para efectuar una acción), subjetivo (relacionado con el concepto de bienestar) y ecológico (adaptación biológica, mental y social de la persona al medio). Además, se considera que la salud está determinada por la atención sanitaria, los factores biológicos, el medio ambiente y los estilos de vida. Todos estos aspectos son recogidos en la propuesta de definición de Gavidia y Talavera (2012: 173), para quienes «la salud la debemos considerar como algo relativo, contextualizado en la persona y en el momento en el que está viviendo».

La EpS abarca aspectos no sólo del campo de las ciencias de la salud, sino también de otros campos relacionados, por ejemplo, con las ciencias sociales

(Torres et al., 2008). El sintagma EpS también ha sido objeto de diferentes definiciones. Sáez et al. (1995), recogiendo los matices de unas y otras, enuncian los tres grandes objetivos que persigue: primero, conseguir un aumento de los conocimientos; segundo, alcanzar un cambio actitudinal de las personas, y, tercero, promover un cambio en las conductas de los seres humanos.

La EpS se caracteriza, además, por ser un proceso paralelo a otras intervenciones, por constituir un conjunto de aprendizajes estructurado en tres aspectos (información, impulso de actitudes positivas y desarrollo de hábitos y comportamientos saludables), por acometer la responsabilidad individual y colectiva en la toma de decisiones a través del pensamiento alternativo y consecuencial, así como por desarrollar la capacidad de interrelación. Tiene una clara finalidad cualitativa y no únicamente cuantitativa.

Mantiene Rosales (2011) que el arbitraje educativo está fundamentado por la necesidad de avivar y estimular un conocimiento y un pensamiento óptimos de la salud y de la enfermedad, optimización que se traduce en la adquisición de sentimientos, hábitos y actitudes positivas que conducen a una vida saludable. En este arbitraje, la escuela se presenta como uno de los escenarios de la educación para la salud y se convierte en agente de la misma, al incidir de manera directa en el conocimiento y la comprensión.

Si la educación quiere abarcar a toda la persona y ser integral, la salud no puede quedar fuera de la escuela. Más bien hay que apostar por su tratamiento como una cuestión prioritaria en el currículo que contribuya a formar alumnos sanos, que, con el correr de los años, serán adultos sanos y harán posible una sociedad sana (Generalitat de Catalunya, 1984).

Aunque el papel de la escuela en materia de salud ha sido evidente, el trabajo de Davó et al. (2008) ha puesto de manifiesto que sus objetivos y métodos no han sido siempre los mismos. Al principio, la acción se centró en la prevención de enfermedades; la modificación de conductas individuales se dirigía hacia el abuso de drogas, alcohol, tabaco; también se trataban la alimentación, la actividad física y la salud mental, entre otros, y, en su concepción metodológica, el alumnado se percibía como receptor pasivo ante las recomendaciones de los expertos.

En la década de los ochenta, con la influencia de la Carta de Ottawa (2001), la acción académica da paso a la mejora de todos los aspectos que pueden determinar la salud en el contexto escolar. Con esta nueva visión, las iniciativas dejan de centrarse sólo en el alumnado e incorporan otros agentes, como la comunidad educativa y la misma institución escolar. El alumnado deja de ser agente pasivo y pasa a ser agente activo, colabora en la identificación y la adopción de conductas saludables y contribuye al reconocimiento de la influencia que ejerce en la salud su contexto físico y social inmediato, con el objetivo de que pueda convertirse en protagonista.

Con esta filosofía, la OMS, la Unión Europea y el Consejo de Europa plantearon una serie de criterios generalistas para anexar la promoción de la salud al currículo escolar. El objetivo era claro: mostrar a la comunidad educativa modelos de vida saludables, así como contextos favorables a la salud.

Con el transcurrir del tiempo, las líneas generales se han ido concretando en acciones específicas, como, por ejemplo, el desarrollo de buenas relaciones interpersonales en la escuela; la mejora de la salud y el bienestar del personal del centro; la promoción de la autoestima y la autonomía del alumnado, proveyendo su participación en la vida escolar; el cuidado de los aspectos físicos y organizativos del centro, y la consideración del personal de la escuela como modelo en temas de salud.

Esta nueva visión de la EpS constituye un avance significativo desde una perspectiva meramente preventiva hasta otra en la que se toman en consideración las dimensiones física, psicológica y social de la salud, así como su promoción. Sin embargo, se ha podido constatar que el desarrollo de este último aspecto es aún lento, como demuestra el escaso número de centros docentes vinculados a la Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud.

Desde que, en 1948, la Organización Mundial de la Salud define el concepto de salud hasta la promulgación de la Carta de Otawa (2001), en 1986, en donde se divulga la necesidad de promocionar la salud, las actuaciones referentes a dicha cuestión giran en torno a la generación de recursos de salud de la población. En este desarrollo, es decisivo el informe elaborado en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, denominada Declaración de Alma-Ata (1978), y el Informe Lalonde (1974), sustentado en el respeto a los derechos humanos y en la capacidad de las personas como agentes que obran en pro de su propio bienestar. La implicación consciente y activa de todos se promueve a través de diferentes iniciativas centradas en ofrecer información apta, que les permita después poder realizar opciones conducentes a lograr un estado de salud permanente. En esta evolución, tuvo gran importancia la definición canadiense de promoción de la salud. Según la Carta de Otawa (2001):

La promoción de la salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. (P. 20)

La salud se percibe, pues, no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana.

En la actualidad, sin embargo, nos encontramos en un escenario en el que conviven de forma simultánea la EpS y la promoción de la misma. Esto es lo que afirman Rivera de los Santos et al. (2011), cuando, recuperando y adaptando una vieja metáfora del río de la vida introducida por Antonovsky (1987), se valen de ella para indicar los aspectos que caracterizan la intervención actual con respecto a la salud y su promoción.

A partir de diferentes estudios (Lalonde, 1974; Dever, 1976), en 1978, la OMS convocó a sus estados miembros a la Conferencia Internacional de Alma-Ata (1978). En ella, el organismo sanitario mundial concedió a la atención primaria el protagonismo que los diversos estudios estaban demandando.

Gracias a las conclusiones de la mencionada conferencia, se logró el cambio de las políticas sanitarias, que consistió en hacer partícipe a la población de la búsqueda de soluciones para la enfermedad y la implicación de especialistas no sanitarios (docentes, entre otros) para trabajar en cada contexto explicando las causas de la enfermedad.

Gracias a estos antecedentes y a las conclusiones de la Conferencia de Ottawa, en 1986, nació el concepto de promoción de la salud, que incluye el trabajo por la paz, la dotación de recursos (económicos, alimenticios, de hábitat) y su uso sostenible.

Para hacer posible las conclusiones, la OMS promovió el lema «Salud para todos en el año 2000», que, con un matiz continuista («Salud para todos en el siglo XXI»), quiere conseguir que todos los seres humanos puedan tener una vida social y económica productiva.

La salud mental está relacionada con la conducta en todas las etapas de la vida humana. Según Vaillant (2003), la salud mental es algo demasiado importante como para pasarla por alto. El libro verde de la Unión Europea para la Salud Mental (2005) completa este postulado, afirmando que la salud mental es un asunto capital para los ciudadanos, la sociedad y las políticas públicas. Sin salud mental, no hay salud.

El enfoque actual de promoción de la salud se aleja del planteamiento patogénico, al buscar el equilibrio entre acciones preventivas para la solución o la reducción de déficits y aquellas que potencian las aptitudes, los recursos, el talento y las oportunidades o los activos para la salud de la persona o la comunidad (enfoque salugénico).

Este enfoque salugénico, aplicado al ámbito de la salud mental, se traduce en un objetivo concreto: la promoción de la salud mental y la prevención de alteraciones o problemas del desarrollo psicosocial, estimulando aquellos factores que conducen a un desarrollo positivo. A la vez, busca disminuir aspectos que pueden poner en riesgo o que pueden obstaculizar un desarrollo psicosocial positivo. Estos factores pueden ser aplicados a nivel individual, familiar, grupal, comunitario y territorial.

El neologismo *salugénico* es utilizado aquí para designar la capacidad de las personas de generar salud frente a la adversidad. Antonovsky (1979) abordó el modelo salugénico. Su teoría empezó a plasmarse alrededor de sus trabajos sobre la salud mental de las mujeres expuestas a experiencias traumáticas en los campos de concentración nazis. Sus resultados pusieron de manifiesto que un número significativo de ellas gozaba de relativa buena salud mental.

El modelo salugénico comienza caracterizándose por el énfasis en los orígenes de la salud y el bienestar, así como por la preocupación por el bienestar.

El comienzo de la teoría salugénica se sitúa, en 1992, en un seminario celebrado en la Oficina Regional de la OMS en Copenhague. En él, Antonovsky (1996) muestra su modelo como un nuevo camino para la promoción de la salud. El seminario concluye con el siguiente acuerdo: el enfoque en promoción de la salud debía realizarse sobre ésta y no sobre la enfermedad. Los

conceptos fundamentales que Antonovsky desarrolla con esta teoría son los recursos generales de resistencia y el sentido de coherencia.

En el área del desarrollo humano, el énfasis de estas reflexiones se sitúa en la importancia de promover el potencial humano, en vez de destacar sólo el daño que ya se ha hecho o se puede hacer. Se trata de un nuevo modelo: partir de lo «salugénico», de la salud, de lo que provoca salud, en lugar de partir de lo negativo, del déficit, de lo que falta. La cultura salugénica es aún más importante, porque su trabajo repercute directamente en la salud, al favorecer el desarrollo de condiciones y comportamientos que reducen los riesgos para la misma. La esencia de este modelo consiste en promover el desarrollo de esas condiciones favorables y de los comportamientos saludables y salugénicos. No trata de evitar los aspectos negativos que inciden en la salud, sino más bien de aprender cómo vivir mejor con ellos, si no resulta posible evitarlos.

En los últimos años, se observa una tendencia creciente de investigaciones (Betina, 2012) que han centrado el interés en aspectos considerados salugénicos. Igualmente, se subraya la necesidad de identificar las características de la naturaleza humana relacionadas con los aspectos positivos de la salud, aún en condiciones adversas. Su objetivo es desarrollar capacidades y factores de protección a través de potencialidades, recursos y fortalezas del ser humano. Reconoce que las personas poseen capacidades para ayudarse a sí mismas con sus fortalezas y debilidades. El desarrollo de la competencia personal va asociado a ello y supone potenciar una serie de factores protectores (salugénicos), porque generan y promocionan la salud integral, con lo cual disminuyen la vulnerabilidad humana.

Por tanto, la escuela salugénica, partiendo de los postulados de este modelo, es aquella que centra su atención en conductas vitales saludables (las conductas salugénicas, por oposición a las conductas consideradas patogénicas), que, practicadas mientras las personas están sanas, alejan la aparición de enfermedades, y practicadas una vez instalada la enfermedad, evitan su agravamiento y sus posibles complicaciones, y, en muchos casos, permiten la recuperación definitiva. El concepto global de salud, entendido como la conservación o el restablecimiento de la salud corporal, física y mental, constituye el fin de la escuela salugénica, que promueve la salud o la salud positiva en el contexto académico. En los últimos años, ha ido creciendo el número de estudios que recomiendan que la institución educativa sea el centro de intervención en las competencias de socialización relacionadas con la salud (Gil-Monte y Peiró, 1997; Lazarus y Folkman, 1984/1991; Oros, 2009; Suárez et al., 2001). La escuela es un medio que facilita el entrenamiento de la salud y nutre al alumnado, a través de la acción del profesorado, de aquellos factores protectores del desarrollo infantil (Betina, 2012).

Según Giraldo et al. (2010), en el mantenimiento de la salud, intervienen cuatro factores fundamentales en diversas proporciones: factores biológicos individuales determinados por la carga genética (un 25%), medio ambiente (un 15%), atención médica (un 10%) y estilos de vida, actitudes y comportamiento (un 50%). De ellos, los que ejercen una influencia mayor en la salud de los

seres humanos son los estilos de vida, definidos por Hernández et al. (2010) como procesos sociales que incluyen las tradiciones, los hábitos, las conductas y los comportamientos de los individuos y los grupos de población que conlleven a la satisfacción de las necesidades humanas para alcanzar el bienestar. Los estilos de vida están determinados por la presencia tanto de factores de riesgo como de factores protectores para el bienestar. Por todo ello, en el enfoque salugénico, y dentro de las estrategias a trabajar en la escuela, hay que mencionar las dirigidas a la formación del sentido de coherencia, propuesto por Antonovsky (1985, 1987). Este concepto está vinculado a la salud mental y física y, según Palacios y Restrepo (2008), lleva implícita la presencia de tres dimensiones teórica y empíricamente relacionadas que lo constituyen:

- 1) Comprensibilidad (los individuos con una elevada comprensibilidad perciben los estímulos a los que se enfrentan, dotándolos de un marco cognoscitivo y considerando la información ordenada, consistente, estructurada y clara, en vez de caótica, desordenada, azarosa, accidental o impredecible).
- 2) Manejabilidad (grado en que los individuos entienden que los recursos adecuados para hacer frente a las demandas del medio se encuentran a su disposición, bien sea porque están bajo su propio control o bajo el de otros: los padres, los amigos, el cónyuge, un médico, el estado o incluso algún dios).
- 3) Significatividad (componente motivacional del constructo, a través del cual las demandas son vistas como retos valiosos para involucrarse e invertir valor en ellos).

Otra estrategia es la encaminada a trabajar los activos de salud, entendidos como conductas salugénicas a promocionar. Hernán y Lineros (2009), siguiendo las investigaciones de Lindstrom y Eriksson (2009) sobre activos para la salud de los escolares, identifican un listado de activos para la salud encontrada en los escolares de países nórdicos, entre los que destacan: autopercepción de la salud y de la felicidad, entre otros.

Otras investigaciones, siguiendo líneas similares (Sánchez et al., 2009; Botello y Hernán, 2009), aportan ejemplos, en Nicaragua y España, sobre los activos para la salud, tanto personales como sociales, que han sido identificados por los jóvenes.

Por último, dentro de los activos para la salud, no hay que olvidar las aportaciones de la psicología positiva, término que designa el estudio de las emociones positivas, las características positivas de la personalidad y las instituciones que hacen posibles las dos anteriores. Por todo ello, Casullo (2005) entiende que trabajar en el ámbito de la salud es abordar su estudio, tanto desde las dificultades como desde las fortalezas que posee el individuo y el contexto o el hábitat en el que vive.

Según Vázquez et al. (2006), dentro de esta corriente, existen tres modelos complementarios y relevantes en relación con sus implicaciones directas para las intervenciones: el modelo de las tres vías hacia la felicidad de Seligman

(2002), el modelo multidimensional del bienestar psicológico de Ryff (1995) y el modelo motivacional de Deci y Ryan (2000).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es estudiar las características de las intervenciones destinadas a la educación y a la promoción de la salud en las instituciones educativas en España, a través de los estudios publicados entre 1993 y 2013 en una muestra de revistas científicas, consultando bases de datos de artículos indexados, analizando el tipo de intervención, la temática abordada, la metodología y su adecuación a los criterios establecidos por la OMS para las escuelas promotoras de las características de la escuela salugénica.

Método

El tipo de diseño de este trabajo responde a un estudio descriptivo de análisis de documentos (estudio bibliométrico), siguiendo la clasificación propuesta por Montero y León (2007).

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo entre los meses de enero y febrero de 2013. Se utilizaron las bases de datos internacionales Medline, a través de Pubmed, ERIC, base de datos nacional ISOOC (CSIC), Dialnet y PsycInfo. Los criterios utilizados para la búsqueda fueron *educación para la salud escuela España, programas educación para la salud escuela España e intervención educación para la salud escuela España, health education and school and Spain, intervention and health education and school and Spain, intervention and health promotion and school and Spain, programs and health education and Spain*. Se utilizaron los términos de búsqueda anteriores y se seleccionaron esas bases de datos teniendo en cuenta la temática y el objetivo perseguido en el presente estudio. Además, para la elección de estos términos, se utilizó el tesoro de cada una de las bases de datos consultadas o, en su defecto, las listas de vocabulario controlado. Para las bases de datos que no cuentan con esta herramienta, se utilizaron palabras clave combinadas con operadores booleanos.

La muestra quedó determinada por los 245 artículos obtenidos según los criterios anteriores.

En la revisión, fueron incluidos los trabajos de educación para la salud realizados en diferentes instituciones educativas españolas y publicados entre 1993 y 2013. El periodo anterior fue seleccionado al considerar que había transcurrido un tiempo suficiente para incorporar los criterios generalistas para anexar la promoción de la salud al currículo escolar dados por la OMS en la conferencia celebrada en Dublín en 1990.

No fueron tenidos en cuenta los trabajos que no contemplaban los parámetros expresados.

Los trabajos seleccionados para este estudio se sometieron a un análisis teniendo en cuenta las mismas variables que sirvieron para realizar un estudio similar por Davó et al. (2008) y el análisis para la revisión de la literatura científica propuesto por Stewart et al. (1999):

1. Datos sobre el artículo: título del artículo, revista, año de publicación, resumen, nivel educativo, tema de salud abordado (actividad física y alimentación saludable, bienestar y salud emocional, diferenciando entre saludable y salugénico, educación afectivo-sexual, seguridad y prevención de riesgos, lesiones y accidentes, drogodependencias y otros), agentes implicados (profesorado, familias, agentes externos) e institución impulsora del estudio (universidad, escuela, servicios de salud).
2. Información sobre las intervenciones de educación y promoción de la salud: descripción de la intervención, tipo de intervención, objetivos de la intervención y papel activo del profesorado y/o del alumnado en la investigación.

Los aspectos relacionados con el título, la revista y el año de publicación se han seleccionado teniendo en cuenta la información proporcionada por las distintas bases de datos para cada uno de los artículos. El resto de aspectos fueron extraídos a partir de la lectura del resumen de cada artículo.

Para el análisis de los datos, se realizó un estudio descriptivo basado en frecuencias, utilizando el SPSS 20.0 para Windows como soporte informático.

Tabla 1. Número de publicaciones relacionadas con la educación para la salud y periodo de publicación

Contenidos/periodos	1993-1996	1997-2000	2001-2004	2005-2008	2009-2013	Total
Actividad física y alimentación saludable	2	2	7	7	12	30
Emocionalidad saludable	1	14	5	13	3	46
Emocionalidad salugénica	2	0	3	3	3	8
Educación afectivo-sexual	3	1	2	1	1	8
Prevención de riesgos	0	0	0	5	0	5
Drogodependencias	2	7	4	6	2	21
Programa integral	0	0	1	3	0	4
Salud física percibida	0	3	8	12	40	63
Validación en la escala de salud	0	1	2	7	4	14
No especificado	1	4	10	11	20	46
Total	11	32	39	68	95	245

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En una primera aproximación, se detectaron 245 artículos ($n = 100\%$). Como puede observarse en la tabla 1, el número de publicaciones relacionadas con la educación para la salud ha ido aumentando progresivamente a lo largo de los años durante los cuales se ha circunscrito nuestro estudio.

Del total de trabajos publicados, más del 50% se concentra en el periodo que va desde 2006 hasta 2011. Aproximadamente un cuarto de la producción se encuentra entre 2000 y 2005, y el 25% de los textos restantes se reparte, a partes iguales, entre los periodos 1993-1999 (un 12,5%) y 2012-2013 (un 12,5%).

En relación con los agentes que intervienen en los trabajos para la educación de la salud, más del 70% son agentes externos a las instituciones educativas. Sólo en un 4,51% está implicado el profesorado. En un 25% de los trabajos, no se especifica el perfil de los agentes intervinientes (tabla 2).

Tabla 2. Agentes que intervienen en los trabajos de educación para la salud

Año	Profesorado	Agentes				Total
		Agentes externos	No indicado	Familias	Otros	
1993	1	0	2	0	0	3
1994	0	2	1	0	0	3
1995	0	2	0	0	0	2
1996	0	1	1	0	1	3
1997	1	3	2	0	0	6
1998	0	6	1	0	0	7
1999	0	6	0	0	0	6
2000	2	9	1	1	0	13
2001	0	8	3	0	0	11
2002	0	6	4	0	0	10
2003	1	5	2	0	0	8
2004	0	6	4	0	0	10
2005	2	9	0	0	0	11
2006	1	11	5	0	0	17
2007	1	12	7	0	0	20
2008	1	12	7	0	0	20
2009	0	18	5	0	0	23
2010	0	17	5	0	0	22
2011	1	15	5	0	0	21
2012	0	23	5	0	0	28
2013	0	0	1	0	0	1
Total	11	171	61	1	1	245

Fuente: elaboración propia.

Las investigaciones parten, en más del 50%, de la universidad, en un 24%, de los centros de salud y hospitales y, en un 10%, de otras administraciones y fundaciones públicas. Sólo el 9% aproximadamente se debe a la iniciativa de las instituciones educativas no universitarias.

Entre los temas tratados, más del 40% se refiere a cuestiones teóricas de educación para la salud y a encuestas sobre salud física percibida. El 12,03% de los trabajos se centra en aspectos de la promoción de la salud referidos a la actividad física y la alimentación saludable. En torno al 9% de los trabajos aborda las drogodependencias. Un 5,74% se refiere a textos relacionados con la validación de instrumentos para medir diferentes aspectos relacionados con la educación para la salud. Los trabajos relacionados con la educación afectivo-sexual y la prevención de riesgos se sitúan por debajo del 5%, esta última con aproximadamente un 2%.

Si nos atenemos a las recomendaciones dadas por la OMS para la elaboración de programas destinados a esta temática, solo se ha podido constatar la existencia de cuatro trabajos, que suponen aproximadamente un 1,64% del total de la producción.

En cuanto a la producción relacionada con la prevención y promoción de la salud mental, se ha observado una desproporción muy acusada entre los aspectos relacionados con la salud mental desde una visión patológica (un 85% de la producción) y los relacionados con una visión salugénica (un 15%) (gráfico 1).

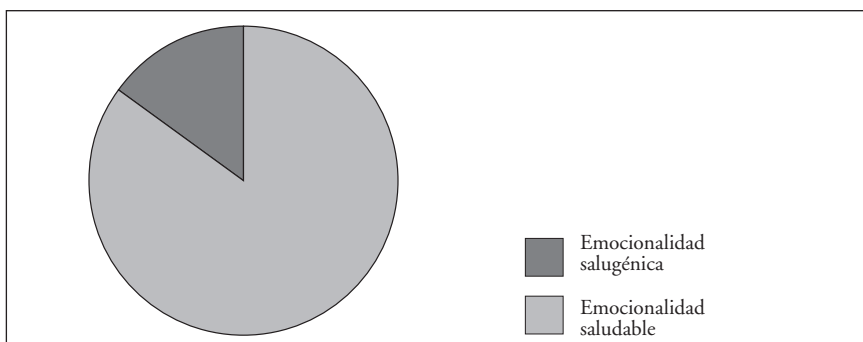


Gráfico 1. Proporción de publicaciones relacionadas con la emocionalidad saludable y la emocionalidad salugénica entre 1993 y 2013.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En el presente estudio, hemos constatado la escasa presencia, en el contexto escolar, de programas de educación para la salud desde una perspectiva salu-génica. En este sentido, coincidimos con los resultados obtenidos en los trabajos realizados por Hernán et al. (2001) y Davó et al. (2008), en el bajo interés del profesorado por este ámbito de la educación y la nula iniciativa por llevar a cabo intervenciones que promuevan la educación para la salud en la escuela, en el uso preferente de una metodología participativa y en que el marco teórico, no siempre explícito, es el del aprendizaje social. Estas dos últimas conclusiones también son compartidas por Lister-Sharp et al. (1999). También coincidimos con el estudio realizado por Mukoma y Flisher (2004), así como con las conclusiones de la OMS que confirman el escaso número de intervenciones de promoción de la salud en la escuela.

De acuerdo con estas primeras evidencias, se puede decir que los contenidos y los métodos pedagógicos aplicados a lo largo de los siglos, en general, difícilmente se han podido incorporar a la práctica. Esta dificultad se puede explicar básicamente por el hecho de que la educación se ha visto siempre mediatizada por el contexto social, económico e ideológico preponderante en cada momento histórico (Salvador y Suelves, 2009).

Los estudios se centran en intervenciones puntuales, sin continuidad en el tiempo y con una muy escasa descripción del marco teórico sobre el que se sustentan. Además, se desconoce si los trabajos se incardinan en el plan de centro de las instituciones educativas.

Las metodologías de enseñanza utilizadas combinan lo expositivo y lo participativo. Los objetivos se relacionan, en su mayoría, con el incremento de información y con la adquisición de habilidades, no cumplen los criterios de promoción de la salud establecidos por la OMS y desconocen que son más efectivos aquellos que se insertan en programas multicomponentes, que impliquen de manera global a la comunidad educativa, que actúan sobre el ambiente escolar, de forma constante en el tiempo y que comprometen a las familias y al resto de la comunidad.

Los resultados de este estudio sugieren que las intervenciones de educación para la salud en la escuela se fundamentan más en la prevención que en la promoción de aquélla. El protagonismo en la difusión de la promoción de la salud se centra en las instituciones universitarias y sanitarias, y no tanto en la escuela. Los programas fomentan la promoción de cambios actitudinales individuales y no la adquisición de competencias saludables en los sujetos destinatarios. Estos resultados también coinciden con los obtenidos por Suelves (2007).

El profesorado no ha hecho suya la idea de la efectividad de las intervenciones escolares en materia de promoción o quizá no ha percibido que la EpS, como conjunto de oportunidades de aprendizaje, supone una forma de comunicación destinada a mejorar el conocimiento sobre la salud y a promover el desarrollo de habilidades para la vida, que pueden conducir tanto a la salud

individual como colectiva, tal y como establece el Ministerio de Sanidad y Consumo (2000).

Son muy escasos los trabajos sobre la promoción de la salud en la escuela. Todo el esfuerzo se centra en la modificación de la conducta individual y no en el impulso de los criterios establecidos por la OMS para las escuelas saludables, quizá porque se desconoce que los centros docentes que incorporan la promoción de la salud como parte integrante de su planteamiento educativo están construyendo las bases que les permitirán alcanzar mejor los objetivos educativos, incluidos los académicos (Salvador y Suelves, 2009), o también porque, en la etapa de enseñanza secundaria, la salud mental se presenta como un área relevante para el afrontamiento y la resolución de conflictos, el control emocional y el manejo del estrés, entre otros, con objeto de buscar soluciones a situaciones de conflicto que se producen en el centro (*Actas de las IV Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación para la Salud*, 2007).

Si, según se recogía en el marco teórico, la salud mental es la base de toda salud, los centros docentes deberían hacer un esfuerzo por incorporar a sus programas este ámbito concreto y, de manera significativa, todo lo relacionado con la escuela salugénica.

Por último, es importante señalar que, aunque la búsqueda de la mejora de la calidad educativa, a pesar de no contar —la mayoría de las veces— con el apoyo ni con el reconocimiento social e institucional necesarios, ha sido posible gracias al esfuerzo, la responsabilidad social y el sentido del deber del profesorado, en el ámbito de la EpS parece que se debe dar un mayor empuje, quizá porque nos encontramos con una serie de dificultades de contexto que hacen que su inclusión se perciba, en ocasiones, más como una tarea adicional a las ya múltiples exigencias y expectativas que recaen sobre la escuela y el profesorado que como un instrumento al servicio del centro docente para responder a su cometido educativo de un modo más fácil y adecuado.

Cabe destacar, como limitaciones de nuestro estudio, que la búsqueda y la selección de los trabajos que le han dado soporte sólo han incluido los resultados obtenidos en revistas indexadas. Es seguro que muchas intervenciones que sí se llevan a cabo en los centros educativos no se han publicado en este tipo de revistas o sólo lo han hecho en publicaciones de menor nivel, que no aparecen en los catálogos consultados. Futuras investigaciones podrían estudiar la presencia de experiencias de EpS en este tipo de publicaciones y cotejar sus resultados con los obtenidos en aquellos trabajos que han utilizado sólo fuentes indexadas.

Referencias bibliográficas

- Actas de las IV Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación para la Salud*. Murcia: Consejería de Sanidad, 2007.
- ANTONOVSKY, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.

- (1985). «The life cycle, mental health and the sense of coherence: The Israel». *Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 22 (4), 273-80.
- (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1996). «The salutogenic model as a theory to guide health promotion». *Health Promotion International*, 11, 11-18.
- BETINA, A. (2012). «Las intervenciones en habilidades sociales: Revisión y análisis desde una mirada salugénica». *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 63-84.
- BOTELLO, B. R. y HERNÁN, M. (2009). «Opiniones de los jóvenes sobre la salud mental en Huelva según el modelo de activos». *Gaceta Sanitaria*, 33, 96.
- «Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud». *Salud Pública y Educación para la Salud*, 1 (1), 2001, 19-22.
- CASULLO, M. M. (2005). «El capital psíquico: Aportes de la psicología positiva». *Psicodebate*, 6, 59-71.
- DAVÓ, M. C.; GIL, D.; VIVES, C.; ÁLVAREZ-DARDET, C. y LA PARRA, D. (2008). «Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas de infantil y primaria de la escuela española: Una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005». *Gaceta Sanitaria*, 22 (1), 58-64. doi: 10.1157/13115112.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000). «The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior». *Psychological Inquiry* [en línea], 11, 227-268. <http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01>.
- DEVER, G. E. A. (1976). «An Epidemiological Model For Health Policy Analysis». *Social Indicators Research* [en línea], 2, 453-466. <<http://dx.doi.org/10.1007/BF00303847>>.
- GAVIDIA, V. (2002). «La escuela promotora de salud». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 83-97.
- GAVIDIA, V. y TALAVERA, M. (2012). «La construcción del concepto de salud». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 161-175.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE SANITAT I SEURETAT SOCIAL Y DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1984). *Programes i orientacions: Educació per a la salut a l'escola*. Barcelona: Secretaria del Departament d'Ensenyament.
- GIL-MONTE, P. R. y PEIRÓ, J. M. (1997). «A longitudinal study on burnout syndrome in nursing professionals». *Quaderni di Psicologia del Lavoro*, 5, 407-414.
- GIRALDO, A.; TORO, M.; MACÍAS, A.; VALENCIA, C. y PALACIOS, S. (2010). «La promoción de la salud como estrategia para el fomento de estilos de vida saludables». *Hacia la Promoción de la Salud*, 15 (1), 128-143.
- HERNÁN, M.; RAMOS, M. y FERNÁNDEZ, A. (2001). «Revisión de los trabajos publicados sobre promoción de la salud en jóvenes españoles». *Revista Española de Salud Pública* [en línea], 75, 491-504. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272001000600002>>.
- HERNÁN GARCÍA, M. y LINEROS GONZÁLEZ, C. (2009). *Los activos para la salud* [en línea]. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública (EASP). <http://www.1decada4.es/temporal/adolescenciayestigma/documentos/Hernan_Los_activos_para_la_salud.pdf> [Consulta: 23 enero 2013].
- HERNÁNDEZ, Z. E.; EHRENZWEIG, Y. y YÉPEZ, L. (2010). «Sentido de coherencia y salud en personas adultas mayores autopercebidas como sanas». *Revista Costarricense de Psicología*, 43, 17-34.

- INTERNATIONAL UNION FOR HEALTH PROMOTION AND EDUCATION (2000). *La evidencia de la eficacia de la promoción de la salud: Configurando la salud pública en una nueva Europa*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- LALONDE, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians: A working documents*. Canadá: Minister os Supply and Services.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984/1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca.
- Libro verde. *Mejorar la salud mental de la población: Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental* [en línea]. Bruselas, 2005. <http://ec.europa.eu/health/archive/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_es.pdf> [Consulta: 23 enero 2013].
- LINDSTROM, B. y ERIKSSON, M. (2009). «The salutogenic approach to the making of HiAP/healthy public policy: illustrated by a case study». *Global Health Promotion* [en línea], 16 (1), 17-28. <<http://dx.doi.org/10.1177/1757975908100747>>.
- LISTER-SHARP, D.; CHAPMAN, S.; STEWART-BROWN, S. y SONDEN, A. (1999). «Health promoting schools and health promotion in schools: Two systematic reviews». *Health Technology Assessment*, 3 (22), 1-207.
- MARQUÉS, F. (2004). *Marco teórico de la promoción y la educación para la salud* [en línea]. <<http://www.ice.udl.es/udv/demoassig/recursos/edusal/fitxers/unidad1.pdf>> [Consulta: 10 enero 2013].
- MONTERO, I. y LEÓN, O. G. (2007). «A guide for naming research studies in Psychology». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- MUKOMA, W. y FLISHER, A. (2004). «Evaluations of health promoting schools: A review of nine studies». *Health Promotion Internacional* [en línea], 19, 357-68. <<http://dx.doi.org/10.1093/heapro/dah309>>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1978). *Atención primaria de salud: Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud Alma-Ata* [en línea]. Ginebra: OMS. <<http://whqlibdoc.who.int/publications/9243541358.pdf>> [Consulta: 23 enero 2013].
- OROS, L. B. (2009). «El valor adaptativo de las emociones positivas: Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres». *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (2), 288-296.
- PALACIOS, X. y RESTREPO, M. H. (2008). «Aspectos conceptuales e históricos del sentido de coherencia propuesto por Antonovski: ¿Una alternativa para abordar el tema de la salud mental?». *Informes Psicológicos*, 10-11, 275-300.
- RIVERA DE LOS SANTOS, F.; RAMOS VALVERDE, P.; MORENO RODRÍGUEZ, C. y HERNÁN GARCÍA, M. (2011). «Análisis del modelo salutogénico en España: Aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud». *Revista Española de Salud Pública* [en línea], 85 (1), 129-139. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1135-57272011000200002>>.
- ROSALES, C. (2011). «Educación para la salud, tarea compartida». *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, 36, 25-40.
- RYFF, C. D. (1995). «Psychological well-being in adult life». *Current Directions in Psychological Science* [en línea], 4, 99-104. <<http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>>.
- SÁEZ, S.; MARQUÉS, F. y COLELL, R. (1995). *Educación para la salud: Técnicas para el trabajo con grupos reducidos*. Lleida: Pagés.
- SALVADOR, T. y SUELVE, J. M.^a (2009). *Ganar salud en la escuela: Guía para conseguirlo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ministerio de Sanidad y Política Social.

- SÁNCHEZ, D. Y.; LINEROS, C. y HERNÁN, M. (2009). «Potenciales activos para la salud de la juventud nicaragüense captados por la primera encuesta nacional de juventud». *Gaceta Sanitaria*, 33, 303.
- SELIGMAN, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*. Nueva York: Free Press / Simon and Schuster.
- STEWART, M.; BARNEKOW, V. y RIVETT, D. (1999). *The European network of health promoting schools: The alliance of education and health* [en línea]. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. The European Commission, Council of Europe. International Planning Committee. <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74653/E88185.pdf> [Consulta: 17 enero 2013].
- SUÁREZ, C.; TORO, M. del; MONCADA, C.; VINENT, M. y PEÑA, M. (2001). *La formación integral del estudiante*. Cuba: Universidad de Oriente.
- SUELVE, J. M.^a (2007). «Efectividad de las intervenciones de promoción y educación para la salud en la escuela». En: *IV Jornada de intercambio de experiencias en Educación para la Salud*. Murcia: Consejería de Sanidad, 11-15.
- TORRES, I. A.; BELTRÁN, F. J.; BARRIENTOS, C.; LIN, D. y MARTÍNEZ, G. (2008). «La investigación en educación para la salud: Retos y perspectivas». *Revista Médica de la Universidad Veracruzana*, 8 (1), 45-55.
- VAILLANT, G. (2003). «Mental Health: Reviews and Overviews». *The American Journal of Psychiatry* [en línea], 160 (8), 1373-1384. <<http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.160.8.1373>>.
- VÁZQUEZ, C.; Hervás, G. y Ho, S. (2006). «Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones». *Psicología Conductual*, 14, 401-432.

On safety and security in education: Pedagogical needs and fundamental rights of learners

Elda de Waal*
Mary Grösser

North-West University. South Africa.
elda.dewaal@nwu.ac.za
mary.grosser@nwu.ac.za



Recibido: 18/03/2013
Aceptado: 27/11/2013

Abstract

Taken in a narrow way, safety and security in education imply the absence of physical harm to learners and educators. However, growing attention is being paid in education law literature to broader aspects of safety and security such as problems of emotional insecurity (through bullying, for example) and pedagogical insecurity (through discriminatory teaching, for example). While there is formidable literature in education law and policy on the physical dimensions of safety and security, little is known about pedagogical security, particularly when viewed from the perspectives of those directly affected: the learners in the classroom. What is discomfiting according to our empirical research is the lack of fit between the legal obligations to meet the pedagogical needs and fundamental rights of learners and the approaches to teaching and learning in the classroom. This research therefore aims to build awareness of stronger transdisciplinary collaboration between education law and teaching-learning.

Keywords: pedagogical needs; fundamental rights; school safety; school security.

Resumen. *La seguridad y la protección en educación. Necesidades pedagógicas y derechos fundamentales de los estudiantes*

En un sentido estricto, la seguridad y la protección en educación implican la ausencia de daños causados tanto a estudiantes como a sus educadores. No obstante, las últimas publicaciones sobre legislación educativa están prestando especial atención a aspectos más amplios en cuestión de seguridad y protección, tales como problemas de falta de seguridad emocional (por ejemplo, debida al acoso) y falta de seguridad pedagógica (por ejemplo, debida a una enseñanza discriminatoria). Si bien existe una importante cantidad de literatura en materia de legislación y políticas educativas con respecto a las dimensiones físicas de la seguridad y la protección, poco se ha investigado acerca de la seguridad pedagógica, especialmente desde el punto de vista de aquellos que se han visto directamente afectados:

* Corresponding author.

los estudiantes que ocupan el aula. Según nuestro estudio empírico, el aspecto más negativo es la falta de coherencia entre las obligaciones legales de cumplir las necesidades pedagógicas y los derechos fundamentales de los estudiantes, y los enfoques de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Por tanto, este estudio pretende concienciar sobre la necesidad de forjar una colaboración transdisciplinar más sólida entre la legislación educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: necesidades pedagógicas; derechos fundamentales; seguridad escolar; protección escolar.

Resum. *La seguretat i la protecció en educació. Necessitats pedagògiques i drets fonamentals dels estudiants*

En un sentit estricte, la seguretat i la protecció en educació impliquen l'absència de danys causats tant a estudiants com als seus educadors. No obstant això, les últimes publicacions sobre legislació educativa presten una atenció especial a aspectes més amplis en qüestió de seguretat i protecció, tals com problemes de falta de seguretat emocional (per exemple, deguda a l'assetjament) i falta de seguretat pedagògica (per exemple, deguda a un ensenyament discriminatori). Si bé existeix una quantitat important de literatura en matèria de legislació i polítiques educatives respecte de les dimensions físiques de la seguretat i la protecció, s'ha investigat poc sobre la seguretat pedagògica, especialment des del punt de vista dels que s'han vist directament afectats: els estudiants que ocupen l'aula. Segons el nostre estudi empíric, l'aspecte més negatiu és la manca de coherència entre les obligacions legals de complir les necessitats pedagògiques i els drets fonamentals dels estudiants, i els enfocaments d'ensenyament i aprenentatge a les aules. Per tant, aquest estudi pretén conscienciar sobre la necessitat de forjar una col·laboració transdisciplinària més sólida entre la legislació educativa i els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Paraules clau: necessitats pedagògiques; drets fonamentals; seguretat escolar; protecció escolar.

Summary

Introduction	V. Research design
I. The meaning of pedagogical security	VI. Data analysis and interpretation
II. Pedagogical needs of learners	VII. Conclusions
III. Balancing teaching strategies with perceptual preferences as learning styles	Bibliographic references
IV. Aims of the research	

Introduction

Taken in a narrow way, safety and security in education are linked to eliminating physical harm. Yet an extensive interpretation reveals all risks concerning learners' welfare as a safety/security matter (De Waal & Grösser, 2009). Such an issue does not merely refer to a set of statistics as can be calculated regarding school crime and discipline (Duke, 2002). Researchers must therefore consider multiple angles when considering safety and security in education,

one of which is the sense of security learners experience concerning their intellectual development (De Waal & Grösser, 2009). One could argue that this is ultimately what South African legislation and policy have in mind.

One of the major characteristics of current classroom practice in South Africa is a paradigm shift regarding beliefs about learners, their learning styles, and teaching practices in classrooms: “a realisation that learners learn in different ways and at different paces” (Grösser & De Waal, 2006:17; De Waal & Grösser, 2009:697). The 1996 Constitution of South Africa guarantees the fundamental rights of all children and therefore of all learners. Moreover, the South African Schools Act 84 of 1996 protects both the legal rights and fundamental rights of learners.

The Education White Paper 6 (2001) describes how the education and training system must be transformed to build a caring and humane society (Dunbar-Krige & Van der Merwe, 2010), how it must change to accommodate the full range of learning needs, and the mechanisms that should be put in place to achieve these needs (Department of Education, 2001).

This is where inclusion comes in, since it involves acknowledging that all children have the right to education, can all learn and all need support (Department of Education, 2001). It is about respecting the fact that all learners are different in some way, and therefore it requires a change in the attitude, behaviour, teaching methodologies, assessment strategies, curricula and environments of educators (Department of Education, 2001). The focus is on teaching and learning activities, with the emphasis on the development of effective teaching strategies that will be of benefit to all learners (Walton, 2012), thus ensuring their pedagogical safety and security by catering for their diverse learning needs and advancing their fundamental rights (De Waal & Grösser, 2009).

Inclusion focuses on overcoming barriers in the education system that prevent it from meeting the full range of learning needs (Department of Education, 2001). According to the National Department of Education (2004) and Nel et al. (2012:14-24), the following barriers to learning can be identified:

- Pedagogical barriers that call for sufficient educator support to all learners, fair assessment procedures, flexible curricula, linking teaching to the preferred learning style needs of the learner, the tempo of teaching and the content that is taught.
- Medical barriers that call for attention to health problems, sensory impairments, physical impairments and cognitive impairments in the classroom.
- Socio-economic barriers that call for support to learners coming from backgrounds characterised by severe poverty, abuse, crime and violence.
- Systemic barriers that call for adequate school facilities, the availability of appropriate teaching and learning support material, mother-tongue instruction and proper attention to each learner.

For the purpose of this article, we focused only on the pedagogical barriers. Moreover, we set out to determine the extent to which educators link their

choice of teaching strategies to the learning styles and needs of learners, thereby adhering to learners' fundamental rights and enhancing their pedagogical security. As stated in the Preamble to the Constitution, teaching and learning should, among other things, meet the fundamental human rights of learners, thus "Improv[ing] the[ir] quality of life ... and free[ing] the[ir] potential". Furthermore, according to the guiding principles of the National Education Policy Act 27 of 1996, the education of all learners should be directed at advancing and protecting their fundamental rights, "achieving an integrated approach" in education and allowing learners to develop to their full potential by "recognizing the[ir] aptitudes [and] abilities" (§ 4(b), (f), (h)). These rights are grounded in the fundamental rights of learners in South African classrooms.

I. The meaning of pedagogical security

Together with international efforts for the constitutionalisation of human rights, a dynamic, worldwide movement has aimed at recognizing the fundamental rights of children and therefore of learners in the classroom (Grösser & De Waal, 2006).

While section 29(1) of the Constitution provides that every child has the right, among other things, to basic education, section 28(2) enhances this right by pointing out that children's best interests are of supreme importance in all matters that affect them. Although it would seem that the state is primarily responsible for upholding these rights, the responsibility of the state is complementary to that of parents or their substitutes and would arise only if the parent or substitute (such as the educator) is unable to do so (Robinson, 1995). It is therefore clear that South African educators need to acknowledge the fundamental rights of learners.

Moreover, the South African Schools Act 84 of 1996 aims at upholding the rights, among others, of all learners. Various sections of the act refer to taking into account learners' rights (§§ 5(6), 34(1)), the best interests of the learner (§ 4(1)), consulting the learner (§ 8(1)), protecting the interests of the learner (§§ 8(5), 9(3)(c)), and providing quality education for the learner (§§ 8(2), 20(2), 36). These aspects are all aimed at laying a strong foundation for the development of all South Africans' talents and capabilities in accordance with the preamble to the Constitution.

Section 3 of the Norms and Standards for Educators (27 of 1996) stipulates the seven roles of educators. For the purpose of this paper, the following five norms and standards that are central to enhancing pedagogical security are highlighted:

- The educator will mediate learning sensitive to learners' needs.
- The educator will pace the learning sensitive to learners' needs.
- The educator will demonstrate responsiveness to learners' changing needs.
- The educator will uphold the Constitution.

- The educator will know and use the different approaches to teaching and learning appropriately.

It is clear, therefore, that classroom teaching and learning must not only respect the pedagogical needs of learners, but also their fundamental human rights. The South African legislative directives emphasise the right of learners to quality education which mediates learning that is sensitive to their changing needs by using different philosophical approaches to teaching and learning. Such approaches would ensure psychological integrity, uphold human dignity, and satisfy outcomes-based educational objectives. This would ensure learners' sense of being intellectually cared for, auguring well for a "society based on democratic values, social justice and fundamental human rights," according to the preamble of the Constitution.

In order to achieve pedagogical security that will advance learners' fundamental rights, it is important to be aware of the pedagogical needs of learners, firstly by consulting the existing literature on the topic and later by analysing the findings of the empirical study reported in this article.

II. Pedagogical needs of learners

Pedagogical needs are related, among other things, to linking teaching to the preferred learning style of the learner (Nel et al., 2012). Human beings are different and unique individuals and each individual has his/her unique way of doing things (Kruger & Adams, 2002; Visser et al., 2006). When faced with the same situation, people will react differently to it and therefore peoples' perceptions and interpretations of the same event are hardly ever identical (Grösser & De Waal, 2006). This understanding also holds true for learners in any given teaching and learning situation given the differences between them: some learners tend to focus on facts; some are more comfortable with theories; some respond strongly to visual forms of information such as pictures, diagrams and schemas; some get more from verbal forms such as written and spoken explanations; some prefer to learn actively and interactively; and some learners function more introspectively and individually (Kolb, 1984; Lawrence, 1994; Felder, 1996; Burke & Dunn, 2003; Nieman & Pienaar, 2006). If educators teach exclusively in a manner that favours their learners' less-preferred learning styles, the learners' discomfort level may be high enough to interfere with their learning. On the other hand, if educators teach exclusively in their learners' preferred modes, the learners may not develop the mental dexterity they need to reach their potential for achievement in school and as professionals (Kolb, 1984; Lawrence, 1994; Felder, 1996; Burke & Dunn, 2003; Nieman & Pienaar, 2006).

Concern for learners should be the foundation of all teaching (Gunter et al., 2003), yet very little attention has been given to the differences among learners up to now. Moreover, educators often claim that they teach all learners in the same way (Kruger & Adams, 2002), believing that this is an accept-

ed professional way of showing that they are not biased or segregative. Much as this is a socially accepted principle, research shows that treating learners uniformly does not always yield good and successful results (Kruger & Adams, 2002). It appears as if matching teaching with the preferred learning style of a learner is an effective form of teaching and learning (Grösser & De Waal, 2006). Moreover, we confirm previous research (Grösser & De Waal, 2006) in asserting that because every learner has unique talents, potentials, abilities, as well as shortcomings, it is necessary for educators to recognise, acknowledge and cater to these assorted needs in order to promote learner performance and competency.

Educators need to design their instructional practices in such a way that the individual characteristics of learners are adequately addressed. To do so, educators should (Grösser & De Waal, 2006):

- acknowledge the differences that exist among learners;
- recognise that such differences may impact on how learners learn; and
- plan and implement learning programmes which respond to these differences.

An outcome of education should be to help learners build skills in both the preferred and less preferred modes of learning (Felder, 1996). Learning style models that categorise these modes provide sound frameworks for designing instruction with the desired breadth. The goal is to ensure that the learning needs of learners in each model category are met at least part of the time. This is referred to as ‘teaching around the cycle’ (Felder, 1996) or experiential learning (Kolb, 1984).

Learning styles should be identified within the prescriptions of supporting and promoting learning and should not aim at labelling and stigmatizing learners. Educators should take serious note of this or they might fall into the trap of stereotyping or favouring some learners at the expense of others.

Learning styles refer to orientations towards approaching learning tasks and processing information in different ways (Grösser & De Waal, 2006). A broad understanding of learning styles will thus help educators to understand and support all learners throughout their learning processes, and thus foster a sense of intellectual security which can lead to better achievement of potential.

Educational psychologists have studied several differences in learning styles. Some of the most effective learning style models (De Waal & Grösser, 2009) provided the theoretical framework for our article. These models are described below.

(a) The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)

This model classifies learners according to their preferences on scales derived from psychologist Carl Jung’s theory of psychological types, indicating that learners may be (Lawrence, 1994):

- extraverts who try things out, focusing on the outer world of people or introverts who think things through, focusing on the inner world of ideas;
- sensors who are practical, detail-oriented, focusing on facts and procedures or intuitors who are imaginative and concept-oriented, focusing on meanings and possibilities;
- thinkers who are sceptical, making decisions based on logic and rules or feelers who are appreciative, making decisions based on personal and humanistic considerations; or
- judgers who set and follow agendas, seeking closure even with incomplete data or perceivers who adapt to changing circumstances, resisting closure to obtain more detail.

These preference types may be combined to form different learning style types.

(b) Kolb's learning style model

Kolb (1984) maintains that learners can be divided into four major categories according to their preferred style of learning:

- *Convergers/sensors and feelers* prefer to learn by intuition and by being sensitive to feelings and atmosphere. They like to see, hear and feel in order to learn. They rely on experience and intuition.
- *Divergers/watchers* prefer to learn through perception and observation. They like lectures, demonstrations and similar activities where they observe.
- *Assimilators/thinkers* prefer to analyse logically and create understanding for themselves. They like to read theory and study well by themselves.
- *Accommodators/does* prefer to learn by trying things out and are willing to take risks. They prefer practice to theory. They enjoy learning activities that enable them to do something, such as projects, tasks, discussions and similar activities.

(c) Hermann Brain Dominance Instrument (HBDI)

This method classifies learners in terms of their relative preferences for thinking in four different modes that are based on task-specialised functioning in the brain (Hermann, 1990):

- **Quadrant A:** (upper left brain) These learners are logical, analytical, quantitative, factual and critical. They prefer precise to-the-point information, theory and logical rationales, proof of validity and textbook readings (Maree & Fraser, 2004).
- **Quadrant B:** (lower left brain) These learners are sequential, organised, do thorough planning and structure their work. They prefer an organised

and consistent approach to classroom teaching with clear instructions and expectations (Maree & Fraser, 2004).

- **Quadrant C:** (lower right brain) These learners tend to be emotional, interpersonal, sensory and kinaesthetic. They prefer group discussion, sharing and expressing ideas, and hands-on learning (Maree & Fraser, 2004).
- **Quadrant D** (upper right brain) These learners tend to be visual, holistic and innovative. They prefer discovery and exploration during learning and opportunities to experiment (Maree & Fraser, 2004).

(d) The Felder-Silverman Learning Style Model

This model classifies learners as follows (Felder, 1996):

- Sensing learners who are concrete, practical and oriented towards facts and procedures or intuitive learners who are conceptual, innovative and oriented towards theories and meanings.
- Visual learners who prefer visual representations of presented material or verbal learners who prefer written and spoken explanations.
- Inductive learners who prefer presentations that proceed from the specific to the general or deductive learners who prefer presentations that go from the general to the specific.
- Active learners who learn by trying things out and working with others or reflective learners who learn by thinking things through and working alone.
- Sequential learners who tend to be very linear and orderly and learn in small incremental steps or global learners who tend to be holistic systems thinkers who learn in large leaps.

A critical analysis and synthesis of various learning style models as discussed above, as well a number of other models not included in the scope of this research, clearly indicate that the way a learner learns relates to brain dominance (Nieman & Pienaar, 2006), as well as to a number of other factors as summarised below, namely:

- Physiological aspects related to perceptual preference (sensing, feeling, observing or doing) during learning (Kolb, 1984; Honey & Mumford, 1992; Schurr, 1994; Felder, 1996; Leider, 1997).
- Personality aspects related to the learner, namely **extraverts** who try out and experiment with things, **introverts** who think things out by focusing on the inner world of ideas, **sensors** who are practical and **intuitors** who are imaginative (Lawrence, 1994).
- Stimuli imposed by the environment which relate to some learners having a preference for sound versus quietness, lighting, temperature and formal and structured versus informal environments (Burke & Dunn, 2003).
- Emotional factors which affect motivation and concentration (Burke & Dunn, 2003).

- Sociological factors which focus on the social and collaborative nature of learning as opposed to taking individual responsibility for learning, namely working alone, in pairs, with pairs, as part of a team or with an adult who is either authoritative or collegial (Burke & Dunn, 2003).
- Styles to process information refer to the level of dependency during teaching and learning (Nieman & Pienaar, 2006). Field-dependent learners prefer a well-structured and guided, global and holistic approach to learning as opposed to the field-independent learner who prefers a less structured, independent, analytical and systematic approach to learning (Nieman & Pienaar, 2006).
- Task functioning in the brain (Hermann, 1990). Learners can be upper left-brain thinkers who think logically and analytically and like working with precise information. Some learners are lower left-brain learners who prefer sequential, organised, planned and structured ways of working. Lower right-brain learners tend to be emotional, interpersonal, sensory and kinaesthetic. They like hands-on learning and working with others. They enjoy group discussions where they can share and express ideas. Finally, upper right-brain learners prefer visual, holistic and innovative learning by means of discovery, exploration and experimentation (Maree & Fraser, 2004).
- Intelligence (Armstrong, 2000; Gardner in Nieman & Pienaar, 2006). In this regard, a distinction can be made between learners who like to think in words, learners who like reasoning, learners who like to think in images, learners who think rhythmically according to pitch or melody and in tunes, learners who think through action and movement, learners who like co-operative and group activities, learners who think best alone, and naturalistic learners who notice the patterns in the environment and enjoy nature activities.

Constructivism, an educational theory that has been prominent in South African classrooms since 1994, takes a specific view regarding learning, namely that it should be experiential in nature. Kolb (1984) developed a model for experiential learning, which indicates that the learning process involves four stages that link directly with four learning styles, namely concrete experience (sensors/feelers), reflective observation (watchers), abstract conceptualisation (thinkers) and active experimentation (doers). For the purpose of this article, which focuses on research conducted in South African classrooms where teaching and learning are constructivist and experiential in nature, we decided to utilise Kolb's model due to its strong focus on perceptual preference during learning as a frame of reference. In line with Kolb's conceptual framework, we argue that in order to provide learners pedagogical security, educators need to meet the pedagogical needs and ensure the fundamental rights of learners by, among other things, balancing teaching styles, teaching methods and strategies and assessment activities with the perceptual preferences of learners.

III. Balancing teaching strategies with perceptual preferences as learning styles

Educators' beliefs about knowledge and knowledge acquisition influence the way they think and make important instructional decisions (Grösser & De Waal, 2006; Chan, 2008; Muis & Sinatra, 2008). These instructional decisions include the choice of teaching styles, teaching methods and strategies, and the choice of assessment activities. According to Schraw and Olafson (2003), the most frequently used terms in the literature to describe educators' beliefs about knowledge and knowledge acquisition refer to 'realist', 'contextualist' and 'relativist' beliefs.

According to Weinert and Helmke (1995) and Schraw and Olafson (2003), the realist worldview assumes that there is an objective body of unchanging knowledge that is best acquired through experts via transmission and reception. Educators with a realist worldview teach actively to learners who are viewed as passive recipients of pre-established knowledge (Schraw & Olafson, 2003). Realist educators are apt to use norm-referenced assessment such as standardised tests because they want to determine how much of the pre-established curriculum has been learned (Schraw & Olafson, 2003). This type of assessment focuses on recognizing facts, rather than generating own answers.

According to McCaslin and Hickey (2001) and Schraw and Olafson (2003), the contextualist worldview assumes that learners construct shared understanding in collaborative contexts in which educators serve as facilitators. Contextualists assume that knowledge will change over time and that learners need skills to acquire new knowledge on their own. They prefer to use authentic assessments that match cooperative activities (Schraw & Olafson, 2003). It is therefore more likely that contextualist educators would use alternative assessments such as portfolios and performance-based assessment.

For Cobern (2000) and Schraw and Olafson (2003), the relativist world view assumes that each learner constructs a unique knowledge base that is different, but equal to that of other learners. Knowledge is subjective and changeable. Educators with relativist world views deny the primacy of their own knowledge and emphasise their role in creating an environment where learners can learn to think independently. These educators rely on criterion-based assessments tailored to each learner's individual needs and include assessment practices that demonstrate learner achievement through the use of written, numerical, oral, visual, technological or dramatic media (Schraw & Olafson, 2003).

The above-mentioned beliefs differ in a variety of important ways and entail three distinct ways of teaching and assessment, which in turn impact on the learning styles that are addressed through teaching and assessment.

Based on the above discussion, we illustrate, in summary form, our view on how teaching beliefs influence teaching styles, the choice of the various types of teaching and learning methods and strategies, as well as assessment activities to ultimately accommodate a particular perceptual preference as learning style (Fig. 1).

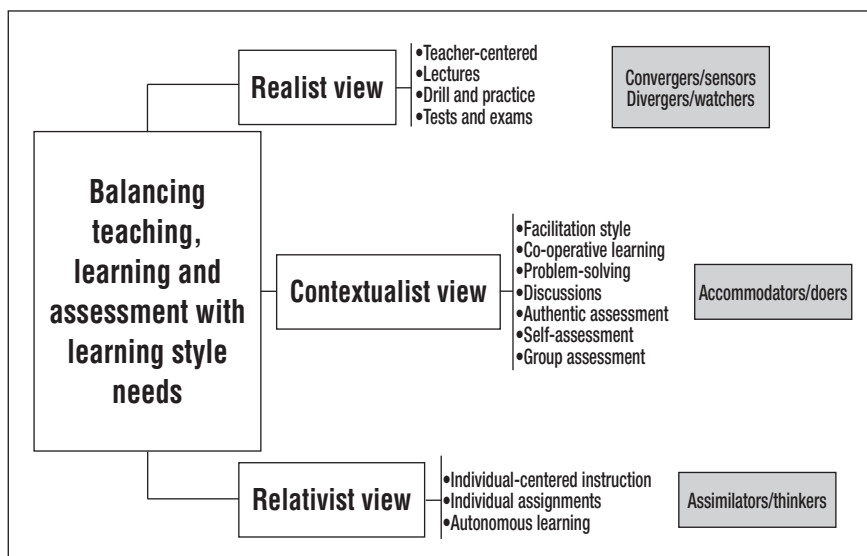


Figure 1. Balancing teaching, learning and assessment with learning styles.

Source: Grösser and De Waal (2006) and De Waal and Grösser (2009)

In essence, teaching styles refer to certain manners in which learning activities are presented to learners in order to achieve learning outcomes (Mabena, 2004; Kramer, 2006). The transmission and reception style of teaching implies that the educator takes a central role and is the source of learning (Kramer, 2006; Arends, 2009). Learners are seen as passive receivers of information (Gunter et al., 2010). The facilitation style paves the way for learners to take a central role, participate in constructing meaning and understanding and undertake tasks by themselves (McCaslin & Hickey, 2001; Borich, 2003; Kramer, 2005; Gunter et al., 2010). Knowledge is seen as subjective and highly changeable (Cobern, 2000).

It is clear from Figure 1 that the choice of teaching methods, teaching strategies and assessment activities accommodates a particular teaching style. This, in turn, accommodates a specific learning style. In order to accommodate all the learning styles, teaching methods and strategies as well as assessment activities need to be varied in order to accommodate perceptual preference as a pedagogical need in the classroom.

This brings us to the following question: to what extent does the choice of teaching and learning strategies accommodate a variety of perceptual preferences in order to promote pedagogical security and in doing so respect learners' fundamental rights?

IV. Aims of the research

By means of a questionnaire distributed to educators (Grösser & De Waal, 2006; De Waal & Grösser, 2009) and a questionnaire distributed to learners, we attempted to determine: (1) the degree to which participating educators saw themselves as addressing perceptual preferences as pedagogical needs and fundamental rights of learners in their classrooms; (2) the compatibility of teaching practices with learners' perceptual preferences as pedagogical needs and fundamental rights; (3) whether participating educators were empowered to meet learners' perceptual preferences as pedagogical needs and fundamental rights; and (4) the degree to which participating learners perceived the classroom practice of educators as compatible with their perceptual preferences as pedagogical needs and fundamental rights. For the sake of this article, we will focus on learner perceptions, and the second and fourth aims mentioned above.

V. Research design

We undertook a preliminary exploratory study framed within a positivist research paradigm that was quantitative and descriptive in nature to gain practical knowledge of and insight into the emerging philosophies of teaching and learning, and to link these to the variety of teaching styles, teaching methods and assessment strategies employed to meet the perceptual preferences as pedagogical needs of all learners in a classroom. Furthermore, we also explored the importance of acknowledging the fundamental rights of learners in the classroom by doing a document analysis of the relevant legislative acts and subordinate legislation, backed by an advocacy approach.

(a) Data collection instrument

The data were collected by means of two comprehensive researcher-developed and self-administered questionnaires for educators and learners which required them to reflect critically on teaching practice in the classroom. The questionnaire for the educators comprised seven sections, while the questionnaire for the learners' included six sections:

- Section 1: Sociodemographic data
- Section 2: Teaching styles (built-in consistency: personal evaluation)
- Section 3: Teaching methods (Cronbach's alpha to measure consistency)
- Section 4: Perceptual preferences as learning styles (built-in consistency: personal evaluation)
- Section 5: assessment strategies (Cronbach's alpha to measure consistency)
- Section 6: Emerging philosophies of teaching and learning (only educator questionnaire; Cronbach's alpha to measure consistency)
- Sections 7 (educators)/6 (learners): The importance of learners' fundamental rights (weighted ranking)

The relevant literature provided the basis for developing sections 2-6 of the questionnaire, while the relevant legal documents provided the basis for developing sections 7 (educators)/6 (learners).

(b) Population and sample

The research was conducted in the D7 district (Vereeniging, Meyerton, Sharpsville, Heidelberg and Nigel) of the Gauteng Department of Education, and involved all primary and secondary schools in the district (N = 83).

The randomly selected sample comprised the following participants:

- schools (n = 18); (9 primary schools, and 9 secondary schools);
- educators (n = 244); and
- learners (n = 520).

The study was bound to one geographical area, which poses a limitation on the generalizability of the research findings.

(c) Pilot study

Before administering the questionnaire to the entire sample, a pilot study was conducted with a selected number of subjects from the target population to assess the reliability and validity of the questionnaire items.

Cronbach's alpha coefficients were calculated to determine the internal consistency of sections 3, 5 and 6 of the educator questionnaire and sections 3 and 5 of the learner questionnaire. Cronbach's alpha is a reliability coefficient that calculates the extent to which items, such as those found in a questionnaire, are correlated positively to one another (Akbaba, 2006). The reliability coefficients calculated to test the internal consistency of the two questionnaires sections are shown in Table 1. The pilot study, as well as the actual study, indicated that the questionnaire complied with reliability criteria. Validity was arrived at by considering both content validity and construct validity. The content validity was supported by the fact that we constructed the specific questionnaire items strictly according to the definition of each section. The construct validity was underpinned by the fact that although the test focused on different sections, they all dealt with aspects which were important in meeting the pedagogical needs and ensuring the fundamental rights of learners.

Cronbach's alpha measures consistency among individual items on a scale (Simon, 2008). According to Sekaran (2000), the internal consistency reliability increases when Cronbach's alpha moves closer to 1. Our reliability coefficients were higher than 0.7, thus indicating that the items of the questionnaire had good internal consistency. The inter-item correlations also revealed acceptable results (0.15-0.5).

Table 1. Reliability coefficients

		Learners			
		Pilot study		Completed study	
<i>Sections</i>	<i>Headings</i>	<i>Cronbach's alpha</i>	<i>Inter-item correlation</i>	<i>Cronbach's alpha</i>	<i>Inter-item correlation</i>
Section 3	Methods	0.78085	0.27776	0.73088	0.15203
	Assessment				
Section 5	strategies	0.73832	0.21657	0.78219	0.1949

Source: De Waal and Grösser (2009)

VI. Data analysis and interpretation

The response rate for the learner questionnaire was 506 learners (97.30%) out of a possible 520 learners. Questions which were left unanswered have been omitted from the data shown in the tables.

The sociodemographic information indicates that the learners were representative of a variety of grades and phases (except the Foundation Phase (Grades 1-3)) and various age groups (ranging from 8-21 years of age).

(a) Teaching styles

Learners were requested to indicate the percentage (%) of time that their educators normally spent on using the following teaching styles in the classroom. These responses are shown in Table 2.

The responses concerning the use of a particular teaching style indicated that there was a strong focus on the transmission-reception style of teaching. Against the background of accommodating diverse learning style needs, this response did not indicate that teachers create an ideal teaching and learning situation, where learning style needs are addressed in a balanced way. Both the transmission-reception style of teaching and the facilitation style of teaching needed to be used on a fairly equal basis during teaching. The perceived situation implied that the entire spectrum of world views regarding teaching and learning was not represented in teaching and learning and that the variety of pedagogical needs was thus not met.

Table 2. Teaching styles in the classroom (learner responses)

	Always	Often	Sometimes	Never
Educator talks most of the time	36.22%	42.52%	20.28%	0.20%
Learners are involved, they discover and inquire	26.77%	33.27%	37.40%	1.38%

Source: De Waal and Grösser (2009)

(b) Teaching methods

Learners' responses on how often their educators used a variety of teaching methods while teaching are shown in Table 3.

The learners' responses indicate that the educators used a variety of teaching methods. Yet a closer examination of the responses reveals a strong tendency to use methods that fit into a realist world view, namely questioning (69.49%), demonstrations by educators (35.63%) and presentations by educators (33.66%). This is closely in line with the previous responses, which indicated that educators focused strongly on the transmission-reception style of teaching. Learners were therefore apparently viewed as passive recipients of pre-established knowledge and there seemed to be an emphasis on deliberate practice. There is, however, some indication that the relativist and contextual world views were also accommodated to some extent during teaching through the use of worksheets (37.40%) and cooperative learning (30.51%).

Table 3. Teaching methods used in the classroom (learner responses)

	Always %	Often %	Sometimes %	Never %
Lectures	16.93	29.33	35.58	14.57
Drilling	24.02	17.32	38.78	19.49
Worksheets	37.40	41.14	19.88	0.59
Presentations by educator	33.66	35.24	25.39	3.74
Demonstrations by educators	35.63	30.12	29.53	2.56
Constructing concept maps	6.30	25.39	50.39	15.55
Case studies	16.93	35.24	39.57	6.10
Making posters	9.25	17.52	57.68	14.96
Oral presentations by learners	14.96	37.20	43.50	2.95
Role playing	11.42	20.67	53.15	13.39
Designing activities/tasks	9.45	20.08	49.02	19.69
Projects	19.29	36.22	36.42	7.28
Field trips	3.54	6.10	48.03	40.94
Experimenting	5.31	27.17	46.46	19.29
Questioning	69.49	20.28	9.25	0.20
Debates	12.60	15.94	48.62	21.85
Surveys	4.33	22.24	44.49	25.79
Crossword puzzles	5.91	15.16	59.06	19.29
Cooperative learning	30.51	31.10	33.66	3.15
Demonstrations by learners	8.46	26.38	52.76	11.22
Brainstorming	24.41	31.30	34.45	8.46

(c) Perceptual preferences as learning styles

Learners were requested to indicate how frequently their educators accommodated the four major perceptual preferences as learning styles through their teaching. These responses are indicated in Table 4.

Although all the perceptual preferences were indicated as being accommodated during teaching, the responses to this section clearly supported the relativist world view due to the fact that the learning style most often accommodated during teaching was that of the thinker (48.23%). This implied that the focus was on learners who like to learn by analysing things and creating understanding for themselves. The responses to these questions contrasted strongly with the responses to the previous two sections where a strong focus on the realist worldview during teaching was observed. This discrepancy could perhaps be due to learners' misunderstanding that the concept of reading automatically implies the application of thinking skills.

Table 4. Accommodating perceptual preferences as learning styles (learner responses)

	Always	Often	Sometimes	Never
Sensors and feelers: Learning by seeing, hearing and feeling.	214 42.13%	103 20.28%	137 26.97%	52 10.24%
Watchers: Learning by watching and observing others. Prefer lectures and demonstrations.	142 27.95%	187 36.81%	133 26.18%	44 8.66%
Thinkers: Learning by analysing things and creating understanding on their own. Prefer to read theory and study individually.	245 48.23%	143 28.15%	110 21.65%	8 1.57%
Doers: Learning by preferring practice to theory. Prefer to complete projects.	147 28.94%	174 34.25%	158 31.10%	27 5.31%

Source: De Waal and Grösser (2009)

(d) Assessment strategies in the classroom

Learners were requested to indicate how often their educators provided them the following variety of assessment opportunities. The responses are shown in Table 5.

Table 5. Providing learners different assessment strategies (learner responses)

	Always %	Often %	Sometimes %	Never %
Analysing/breaking up into parts	22.24	36.81	36.81	3.35
Synthesizing/grouping things together	12.20	28.15	44.09	12.60
Planning	29.33	37.60	26.18	5.51
Providing precise, to-the-point detail	20.87	31.30	41.73	5.12
Discovering and exploring	10.63	36.42	36.02	15.35
Experimenting	11.22	24.41	45.28	18.11
Practical applications	15.35	32.28	42.32	8.46
Group discussions	29.13	27.17	37.99	4.92
Action, moving around	25.20	17.32	36.02	20.08
Research	24.61	36.42	34.45	3.54
Investigations	17.72	27.76	45.87	7.87
Assignments	38.78	31.10	27.76	1.18
Tests/Exams	61.81	23.43	13.39	0.39
Presentations and performances	25.00	28.54	42.52	2.36
Translation tasks: graphs, diagrams, mind maps	16.34	23.43	50.20	8.07

In line with the dominance of the realist world view indicated in two of the previous sections, it was not surprising that the most widely used assessment methods were tests and exams (61.81%). Assessment strategies in support of the relativist world view, namely assignments (38.78%) and planning (29.33%), and group discussions (29.13%) that supported the contextualist world view were also indicated as assessment strategies used by educators.

It was evident that there was an imbalance between the three world views in the educators' choice of assessment strategies. This implied that there was a stronger focus on assessment strategies favoured by learners who were convergers and divergers.

Faced with demands for increased classroom control, educators may increasingly begin to plan instruction and choose assessment strategies in order to discourage classroom misbehaviour, rather than aiming at promoting learning and meeting the needs and rights of learners (Kagan, 1992).

(e) The importance of the fundamental rights of learners

As reflected in Table 6, learners were requested to rate specific statements in order of priority in the classroom on a scale of 1 (the most important) to 15 (the least important). We ranked the fifteen statements in expected order of importance based on stipulations of the legislation, which is indicated in Table 6 as the *expected rating*. The ranking process comprised sections from the Constitution as the supreme law of the country. Specifically, section 29(1)(a), which relates to the right to basic education and section 28(2), which refers to the best interests of the child as of paramount importance. Moreover, sections from the Schools Act 84 of 1996 were used as an example of education legislation. Specifically, section 4(1), which refers to taking the best interests of the learner into consideration; section 5(1) which refers to serving the educational requirements of learners without unfair discrimination; section 8(2), which refers to the maintenance of the quality of the learning process; section 8(7), which refers to never unfairly discriminating against learners; and section 20(1)(a), which refers to promoting the best interests of the school and ensuring its development by providing quality education to all learners. The ranking process also comprised sections from Policy Act 27 of 1996 as an example of educator specific legislation: section 4(a), which refers to advancing the fundamental rights of every learner in terms of the Constitution; section 4(a)(i) and (ii), which refer to the right of every learner to be protected against unfair discrimination and the rights of every learner to basic education; section 4(f), which refers to achieving an integrated approach to education; section 4(h), which refers to, among other things, the need to recognise the aptitudes, abilities and interests of learners; and section 4(i), which refers to encouraging independent and critical thought.

In the last instance, the ranking process comprised the seven roles of educators taken from the Norms and Standards for Educators in section 3 of the Policy Act 27 of 1996. While these roles have been mentioned above, it should be noted that the fourth role specifically refers to educators upholding the Constitution, while developing a supportive and empowering environment for learners and responding to their educational needs.

Table 6 compares the expected ranking of the statements, based on legal stipulations, in order of importance with the actual ranking made by the learners themselves. The actual ranking indicates the rank order from 1-15 and the percentage of learners who indicated that a particular statement was most often featured in the classroom.

It was disconcerting to note from the responses that some of the most important aspects in dealing with the pedagogical needs of learners, such as pacing learning according to different needs of learners (ranked 15th), responding to the educational needs of learners without discrimination (ranked 13th), and using different approaches to teaching and learning appropriately (ranked 9th) were not ranked higher in order of priority in the classrooms. These outcomes were supported by the fact that the choice of teaching

Table 6. Rating learners' fundamental rights (learner responses)

Expected rating: based on stipulations		Actual learner rating	%
2	Safeguarding the interests of the learner	5	5.51
6	Protecting the dignity of all learners	10	2.17
13	Enforcing school rules	8	3.56
14	Coping with the work	2	21.26
15	Adhering to practices that have been proven	1	24.61
10	Organising the portfolios of all learners	10	2.17
11	Maintaining the workload efficiently	12	1.77
12	Managing personal stress levels	7	3.94
9	Advancing the diverse cultures of learners	13	1.57
4	Protecting learners' rights to education	3	7.87
3	Upholding the fundamental rights of learners	4	7.28
5	Pacing learning according to the different needs of learners	15	1.38
8	Responding to the educational needs of learners, no discrimination	13	1.58
7	Using different approaches to teaching and learning	9	3.35
1	Protecting the best interests of the child	6	4.93

Source: De Waal and Grösser (2009)

methods and assessment strategies noted by the learners seemingly favoured the needs and interests of a particular group of learners only.

Another disturbing aspect of the learner responses in Table 6 was observed in their ranking of educators' adhering to practices that have been proven (ranked 1st) and their coping with the work (ranked 2nd) as the two most important features in classrooms. Moreover, managing stress levels (ranked 7th) and enforcing school rules (ranked 8th) were ranked higher than educators' using different approaches to teaching and learning in the classroom. These outcomes could point to a mismatch between the legal obligation to uphold the fundamental rights of all learners and meet their pedagogical needs by adapting and changing approaches to teaching and learning in the classroom to accommodate all learners.

In the final analysis, we found the most disturbing aspect of these learner responses to be the ranking of educators' pacing learning according to the different needs of learners at the least important level (ranked 15th). What seemed to be a contradiction in terms was that, although the learners ranked protecting their right to education in third position, upholding their fundamental rights in fourth position, safeguarding their interests in fifth position and protecting

the best interest of the child in sixth position, the specific statements that would prove these experiences in the classrooms (protecting their dignity, advancing diverse cultures, pacing learning according to different learner needs, responding to learners' educational needs, and using different approaches to teaching and learning) did not support these four responses. This seeming contradiction might be explained by the fact that South African learners frequently hear and read about these aspects as being protected by the Constitution and might have believed that these fundamental rights were being advanced in the classrooms, although their ranking order suggested the opposite.

Once more, confirming our previous research publications (Grösser & De Waal, 2006; De Waal & Grösser, 2009), these outcomes indicated a mismatch between the South African legal obligations to uphold the fundamental rights of all learners and meet their pedagogical needs, and approaches to teaching and learning in the classroom.

VII. Conclusions

Although exploratory in nature, this research voiced a number of concerns from learners regarding classroom teaching and learning.

The first aim of this study was to determine the compatibility of teaching practices with pedagogical needs (accommodating perceptual preferences as learning styles) and the fundamental rights of learners. This study indicated that teaching practices were not yet compatible with the emerging pedagogical needs and fundamental rights of learners. In the context of the research, it was the pedagogical needs of the converger/senser and the diverger/watcher in particular that were accommodated. The danger of teaching according to one strategy could result in a classroom situation where some learners would always enjoy lessons and do well, while others would struggle and feel ill at ease all the time. In time, some learners could then be seen as good, dedicated and talented, while others could be labelled as slow, bored or difficult. This does not augur well for pedagogical safety and security in classrooms. It is recommended that by understanding how to cope with learning styles, educators would be able to avoid the aforementioned problems, promote learner performance and competency, and enhance the pedagogical security of learners. In this way the fundamental rights of learners would also be upheld.

The second aim of the study was to determine whether educators were empowered to meet the pedagogical needs and fundamental rights of the learners in their classrooms. This study indicated that educators appeared not to be empowered to do so. The strong focus on adhering to practices that have been proven and coping with the work implied that the fundamental rights of learners were neglected in practice. According to the data, the pacing of learning according to the different needs of learners and using different approaches to teaching and learning appropriately were ranked much lower than expected. These results sound a warning that inclusive education might, in time, become an unrealised dream. To prevent this from occurring, educa-

tors should be trained in the importance of meeting the pedagogical needs and fundamental rights of all learners and practise the skill if they are to face this challenge more successfully than is apparently happening in classrooms today.

Pedagogical safety and security linked to accommodating perceptual preferences as learning styles in education will not be enhanced and/or improved in South Africa if the strategies for teaching and learning are not balanced with the pedagogical needs and fundamental rights of all learners.

Bibliographic references

- AKBABA, A. (2006). «Measuring quality in the hotel industry: a study in a business hotel in Turkey». *Hospitality Management*, 25: 170-192.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhm.2005.08.006>>
- AREND, R.I. (2009). *Learning to teach*. 8th ed. Boston: McGraw Hill.
- ARMSTRONG, S.J. (2000). «The influence of individual cognitive style on performance on management education». *Educational Psychology*, 20: 323.
<<http://dx.doi.org/10.1080/014434100750018020>>
- BORICH, G.D. (2003). *Effective teaching methods*. 4th ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- BURKE, K. & DUNN, R. (2003). «Learning style-based teaching to raise minority student test scores. There's no debate». *The Clearing House*, 76(2): 103-106.
<<http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604959>>
- CHAN, K. (2008). «Epistemological beliefs, learning and teaching. The Hong Kong cultural context». In: KHINE, M.S. (ed.). *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures*. Australia: Springer Verlag. p. 257-272.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_12>
- COBERN, W.W. (2000). «The nature of Science and the role of knowledge and belief». *Science and Education*, 9: 219-246.
<<http://dx.doi.org/10.1023/A:1008747309880>>
- DE WAAL, E. & GRÖSSER, M.M. (2009). «Safety and security at school: a pedagogical perspective». *Teaching and Teacher Education*, 25:697-706.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.002>>
- DEPARTMENT OF EDUCATION (2001). *Education White Paper 6: special needs education – building an inclusive education and training system*. Pretoria, R.S.A. Government Printer.
- DUKE, D.L. (2002). *Creating safe schools for all children*. Boston: Allyn and Bacon.
- DUNBAR-KRIGE, H. & VAN DER MERWE, M. (2010). «The educator as an agent of inclusivity». In: CONLEY, L.; DE BEER, J.J.; DUNBAR-KRIGE, H.; DU PLESSIS, E.; GRAVETT, S.; LOMOFKY, L.; MERCKEL, V.; NOVEMBER, I.; OSMAN, R.; PETERSEN, N.; ROBINSON, M. & VAN DER MERWE, M. *Becoming an educator*. Cape Town: Heinemann Publishers. p. 161-182.
- FELDER, R. (1996). «Matters of style». *PRISM: American Society for Engineering Education*, 18-21, Dec.
- GREGORC, A.F. (1984). «Style as a symptom: a phenomenological perspective». *Theory into Practice*, 23(1): 51-55. <<http://dx.doi.org/10.1080/00405848409543089>>
- GRÖSSER, M.M. & DE WAAL, E. (2006). «Enhancing pedagogical needs and fundamental rights at school by accommodating diverse learning styles». *Education as Change*, 10(2): 17-32. <<http://dx.doi.org/10.1080/16823200609487137>>

- GUNTER, M.A.; ESTES, T.H. & SCHWAB, J. (2003). *Instruction: a models approach*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- GUNTER, M.A.; ESTES, T.H. & MINTZ, S.L. (2010). *Instruction – a models approach*. 5th ed. Boston: Pearson Education.
- HERMANN, N. (1990). *The creative brain*. Lake Lure, North California: Brain Books.
- HONEY, P. & MUMFORD, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publishers.
- KAGAN, D.M. (1992). «Implications of research of teacher beliefs». *Educational Psychologist*, 27: 65-90. <http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6>
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- KRAMER, D. (2006). *OBE Teaching Toolbox. OBE strategies, tools and techniques for implementing Curriculum 2005*. Florida Hills: Vivlia Publishers & Booksellers (Pty) Ltd.
- KRUGER, N. & ADAMS, H. (2002). *Psychology for teaching and learning. What teachers need to know*. Sandton: Heinemann.
- LAWRENCE, G. (1994). *People types and tiger stripes*. 3rd ed. Gainesville: Gainesville Centre for Applications of Psychological Type.
- LEIDER, R.J. (1997). *The power of purpose. Creating meaning in your life and work*. San Francisco: Brett Koehler Publishers.
- MABENA, S.P. (2004). *Teaching strategies used in an inclusive primary school classroom. A case study*. Johannesburg: Rand Afrikaans University (Dissertation – M.Ed.).
- MAREE, J.G. & FRASER, W.J. (2004). *Outcomes-based assessment*. Sandown, Parklane: Heinemann Publishers.
- MCCASLIN, M. & HICKEY, D.T. (2001). «Educational psychology, social constructivism and educational practice: a case of emergent identity». *Educational Psychologist*, 36: 133-141. <http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3602_8>
- MUIS, K.R. & SINATRA, G.M. (2008). «University cultures and epistemological beliefs. Examining differences between two academic environments». In: KHINE, M.S. (ed.). *Knowing, knowledge and beliefs. Epistemological studies across diverse cultures*. Australia: Springer Verlag. p. 137-150. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_6>
- NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION (2004). *Revised national curriculum Statement. Orientation programme – Intermediate Phase. Facilitator's manual*. Pretoria, R.S.A. Department of Education Printer.
- NATIONAL EDUCATION POLICY ACT OF 1996, 27 R.S.A.
- NEL, N.; NEL, M. & HUGO, A. (2012). «Inclusive education: the necessity to provide support to all learners». In: NEL, N.; NEL, M. & HUGO, A. (eds.). *Learner support in a diverse classroom. A guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics*. Pretoria: Van Schaik. p. 3-24.
- NIEMAN, M.M. & PIENAAR, G.E. (2006). The role of the learning process, learning styles and learner difference in the mediation of learning. In: NIEMAN, M.M. & MONYAI, R.B. (eds.). *The educator as mediator of learning*. Pretoria: Van Schaik. p. 72-103.
- RIDING, R.J. & DAUGLAS, G. (1993). «The effect of cognitive styles and mode of presentation on learning performance». *British Journal of Educational Psychology*, 63: 297-307. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01059.x>>
- ROBINSON, J.A. (1995). «An overview of the provisions of the South African bill of rights with specific reference to its impact on families and children affected by the policy of apartheid». *Obiter*, 16(1): 99-114.

- SCHRAW, G. & OLAFSON, L. (2003). «Teachers' epistemological world views and educational practices». *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(1): 178-233. <<http://dx.doi.org/10.1891/194589503787383109>>
- SCHURR, S. (1994). *Dynamite in the classroom: a how-to handbook for educators*. Columbus, Ohio: National Middle School Association.
- SEKARAN, U. (2000). *Research methods for business: a skill-building approach*. New York: Wiley
- SIMON, S. (2008). *What's a good value for Cronbach's alpha?* <<http://www.childrensmc.org/stats/weblog2004/CronbachAlpha.asp>> [Date of access: 28 Jan. 2011].
- S.A. CONSTITUTION.
- SOUTH AFRICAN SCHOOLS ACT OF 1996, 84 R.S.A.
- VISSEER, S.; MCCHLERY, S. & VREKEN, N. (2006). «Teaching styles versus learning styles in the accounting sciences in the United Kingdom and South Africa: a comparative analysis». *Meditari Accounting*, 14(2):97-112. <<http://dx.doi.org/10.1108/10222529200600015>>
- WALTON, E. (2012). «Learner support through differentiated teaching and learning». In: NEL, N.; NEL, M. & HUGO, A. (eds.). *Learner support in a diverse classroom. A guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics*. Pretoria: Van Schaik. p. 117-140.
- WEINERT, F.E. & HELMKE, A. (1995). «Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective». *Educational Psychologist*, 30: 135-142. <http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3003_4>

La autoevaluación para la mejora de la seguridad integral en centros educativos

Joaquín Gairín Sallán
Anna Díaz-Vicario
Manuel Rosales Acín
Xavier Sentinella Solé

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
joaquin.gairin@uab.cat
anna.diaz@uab.cat
claranes@hotmail.com
xsentinella@gmail.com



Recibido: 07/05/2013
Aceptado: 27/11/2013

Resumen

La seguridad no es una condición que se dé de manera espontánea en los centros educativos. Su presencia requiere articular mecanismos que permitan conocer y hacer un seguimiento de los riesgos presentes, tanto en el interior como en el exterior del recinto escolar, así como planificar acciones preventivas adecuadas. La no atención a los aspectos relativos a la seguridad repercute directamente en el desarrollo académico del alumnado y en el desarrollo profesional de los docentes.

El presente texto indaga sobre la perspectiva de la autoevaluación como estrategia para impulsar la mejora de la seguridad integral en centros educativos. Específicamente, presenta el cuestionario de autoevaluación EDURISC (Q-EDURISC), herramienta que permite a las instituciones docentes evaluar su nivel de seguridad integral (NiSI).

Palabras clave: evaluación; prevención; seguridad; centros educativos.

Resum. *L'autoavaluació per a la millora de la seguretat integral en centres educatius*

La seguretat no és una condició que es doni espontàniament als centres educatius. La seva presència requereix articular mecanismes que permetin conèixer i fer un seguiment dels riscos presents, tant a l'interior com a l'exterior del recinte escolar, així com planificar accions preventives adequades. La no atenció als aspectes relatius a la seguretat repercuteix directament en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat i en el desenvolupament professional dels docents.

El present text indaga en la perspectiva de l'autoavaluació com a estratègia per impulsar la millora de la seguretat integral en centres educatius. Específicament, presenta el qüestionari d'autoavaluació EDURISC (Q-EDURISC), eina que permet que les institucions docents avaluin el seu nivell de seguretat integral (NiSI).

Paraules clau: avaluació; prevenció; seguretat; centres educatius.

Abstract. *Self-assessment to improve integral safety in schools*

Safety and security are not conditions that emerge spontaneously in schools, but require mechanisms that permit identifying and monitoring the internal and external risks of school schools, as well as planning preventive actions. Ignoring aspects related to safety and security impact directly on the educational development of students and the professional development of teachers. This paper uses a self-assessment approach as a strategy for improving the integral safety and security of schools. Specifically, we present the EDURISC self-assessment questionnaire (Q-EDURISC); a tool that allows schools to assess their integral safety score (NiSI).

Keywords: assessment; prevention; safety; schools.

Sumario

Introducción	4. El cuestionario de autoevaluación EDURISC (Q-EDURISC) como instrumento para evaluar la seguridad integral
1. La mejora interna versus la promoción de la mejora externa	5. Comentarios finales
2. La autoevaluación para la mejora interna	Referencias bibliográficas
3. La seguridad integral como reto de las organizaciones educativas	

Introducción

El centro educativo, como cualquier organización, debe atender las condiciones físicas, psíquicas y sociales que ofrece a sus ocupantes. Administradores, gestores y directivos tienen la responsabilidad de velar por el bienestar de alumnos, profesores u otros miembros de la comunidad docente, protegiéndolos de las amenazas potenciales (Ley 31/1995, de prevención de riesgos laborales; Real Decreto 732/1995; Ley Orgánica 2/2006, de educación).

Aunque siempre se ha cuidado el ambiente escolar, la importancia dada a la seguridad en los centros educativos aumenta a medida que se conoce la influencia directa que ejerce en el nivel de confort de alumnos y profesores (Ramdass y Lewis, 2012), así como su incidencia indirecta en los resultados escolares. Seguridad y educación confluyen como dos concepciones inseparables (SHE, 2009; St. Leger et al., 2010), con lo cual deja de tener sentido el hecho de plantear una actividad educativa sin un marco adecuado de seguridad que la sustente. Decisiones sobre dónde se construye el edificio, quién realiza las tareas de mantenimiento, junto con la adecuación de las variables ambientales y la implementación de políticas y programas preventivos en la escuela están relacionadas con la salud y el potencial de aprendizaje de los estudiantes (Hernández y Moreno, 2006; Everett et al., 2007; Ramdass y Lewis, 2012). Trabajar y estudiar en un ambiente seguro y saludable puede facilitar la tarea y mejorar el rendimiento, así como el bienestar y el confort de sus ocupantes.

Los centros educativos, para garantizar la protección de la comunidad educativa ante los peligros, deben desarrollar procesos de gestión de la seguridad, cumpliendo la normativa y la legislación vigentes. Han de respetar, asimismo, los requisitos mínimos de seguridad, higiene, acústica y accesibilidad de las instalaciones (Real Decreto 132/2010), cuidar las relaciones sociales y la formación del profesorado y del alumnado para que sepan responder adecuadamente a las situaciones de emergencia. La formación en valores preventivos, de seguridad y de salud, que los agentes sociales demandan que estén contemplados en el currículum escolar como contenidos transversales (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2007), deben atenderse junto con los aspectos de organización y funcionamiento (Ferreira et al., 2005) y la creación de una cultura y un clima preventivos.

Si consideramos que la seguridad no es una condición que se dé espontáneamente, habremos de asumir la necesidad de intervenir para garantizarla en todos los aspectos de la vida escolar (Borràs, 2008; IUPES, 2009; St. Leger et al., 2010). Su gestión requiere conocer qué pasa en el centro educativo y saber cuáles son los peligros a los que se enfrentan alumnos y profesores en la vida cotidiana. El diagnóstico y la evaluación son los primeros pasos necesarios para reconocer el entorno, los recursos con los que se cuenta y las acciones que se desarrollan, para, posteriormente, tomar decisiones que permitan diseñar u optimizar políticas de seguridad, así como elaborar planes de autoprotección acordes con la realidad de la institución.

Aunque la Administración educativa y los servicios de prevención de riesgos laborales impulsan evaluaciones de riesgos de diversa índole, que aportan la visión de los expertos y los técnicos de prevención, los procesos internos de evaluación también son necesarios para analizar y reflexionar sobre las propias concepciones y prácticas de seguridad. La autonomía de los centros educativos apoya, así, que los directivos y los profesores sean los primeros interesados en conocer si las prácticas y las actuaciones que allí se realizan son las más adecuadas y si éstas promueven el alcance de cotas más elevadas de seguridad.

La presente aportación¹ analiza el reto que supone para las organizaciones educativas el responder a las necesidades de seguridad, presentando la perspectiva de la autoevaluación como una estrategia para valorar su seguridad, utilizando el cuestionario de autoevaluación EDURISC (Q-EDURISC de ahora en adelante). Las reflexiones se acompañan de otras referencias a los procesos de mejora interna y externa, así como de la caracterización de la perspectiva de la autoevaluación en centros educativos.

1. Aportación vinculada a la actividad del grupo EDURISC (<http://edo.uab.cat/edurisc>). El equipo de investigación está conformado por Joaquín Gairín (UAB, coordinador), Diego Castro (UAB), Anna Díaz-Vicario (UAB), Ramón-Jordi Moles (UAB), Manuel Rosales (GRISC), Jordi Sans (ISPC), Xavier Sentinella (GRISC), Manuel Martín (MSconsultors) y Olga Vitolo (UAB).

1. La mejora interna versus la promoción de la mejora externa

La gestión de la seguridad en los centros educativos, como cualquier otro proceso organizativo, se dirige a la mejora, procurando aumentar el bienestar de profesores, de alumnos y de la comunidad educativa en general, optimizar la organización y el funcionamiento de las actividades del centro, implementar procesos de gestión acordes con los valores culturales preventivos, etc. Su gestión persigue, en este sentido, la superación de las situaciones inseguras, mediante el establecimiento de procesos, estrategias y comportamientos eminentemente preventivos.

El modelo de gestión de la seguridad predominante, adoptado y aplicado por las organizaciones antes de la publicación de la Ley de prevención de riesgos laborales, era un modelo de «reacción»: las actuaciones se dirigían a eliminar o reducir el riesgo una vez que los acontecimientos o las contingencias ya se habían producido. Se actuaba sobre las causas primarias que desencadenaban los hechos. Poco a poco, este modelo se fue dejando atrás para dar paso a un modelo más activo, en el que se actúa antes de que las contingencias tengan lugar (Benavides et al., 2005; Fernández, 2006; INSHT, 2008), impulsando actuaciones preventivas que permiten anticiparse a los hechos.

La perspectiva inicial adoptada se relaciona con un modelo normativo, donde la gestión de la seguridad se centra en los aspectos físicos del edificio, en su infraestructura y en la adopción de prescripciones e instrucciones generales para ser utilizadas en caso de emergencia. El paso a la gestión de la seguridad activa, que integra la prevención en todas las actividades de la organización (tanto en la vertiente física como en la social y psíquica), otorga un papel destacado a la seguridad. La seguridad, la salud y la prevención son tres valores que entran a formar parte de la cultura institucional, con lo que se asume una concepción implícita y presente en todas y cada una de las dimensiones organizativas.

La presencia de estos dos modelos de gestión implica hablar también de dos perspectivas para la mejora de la seguridad de los centros educativos, que, aunque contrapuestas teóricamente, conviven en el seno de las organizaciones:

- a) Los procesos de mejora externos que las administraciones pedagógicas y los servicios de prevención llevan a cabo para asegurar unas condiciones mínimas de seguridad en todos los centros educativos. Se centran en la elaboración de normativas y protocolos estándares, que les permitan mejorar sus niveles de seguridad y garantizar el derecho a una educación sin riesgos para la salud.
- b) Los procesos de mejora internos que los centros educativos impulsan para dar respuesta a las problemáticas de seguridad específicas y propias de su contexto de actuación. Se centran en la elaboración de planes, protocolos, actuaciones y estrategias adaptadas a cada entorno académico.

Como resultado, tanto la Administración y los servicios de prevención como los centros educativos necesitan, a nivel particular, conocer si las actuaciones desarrolladas son o no efectivas, si sirven o no a los propósitos explícitos o implícitos que se persiguen y si éstas favorecen los resultados pretendidos, al mismo tiempo que precisan ahondar en las razones que avalan las respuestas dadas a las situaciones diarias que acontecen en los centros (Gairín, 2009).

La evaluación aparece, así, como un elemento central, que permite analizar desarrollos que nos dan respuestas sobre si se avanza o no, en qué dirección, qué factores favorecen o no el bienestar y la seguridad de la comunidad educativa, etc. Se concibe como un proceso de apoyo permanente al proceso de planificación y ejecución de las intervenciones (Gairín, 2009). La delimitación de las políticas de seguridad y de la planificación de las actuaciones preventivas, tanto internas como externas, deben, así, incluir referencias a la evaluación para el control de los procesos y la obtención de información sobre los mismos, tanto para detectar problemas y disfunciones como para consolidar iniciativas (Gairín, 2007).

Mediante la realización de procesos de evaluación externos, la Administración educativa persigue la comprobación del cumplimiento de la normativa, la identificación de problemáticas generales de seguridad y la adopción de decisiones globales que permitan la mejora de la seguridad integral de los centros docentes. Por su parte, las instituciones docentes, mediante la evaluación interna, persiguen comprobar la efectividad de sus procesos de gestión, organización y funcionamiento en base a los valores y a los principios preventivos adoptados, para conocer el grado de realización y las dificultades que se les presentan, pensando qué pueden hacer al respecto.

La finalidad última de todos los agentes implicados en la seguridad integral de los centros docentes ha de ser la mejora de la educación y del bienestar de la comunidad educativa. La adopción parcial de una u otra perspectiva tiene sus peligros y sus beneficios. Los procesos evaluativos externos, dirigidos a la clasificación y a la normalización de instituciones, padecen limitaciones en cuanto a su uso para la mejora, debido a que las variables y los indicadores considerados de una manera estandarizada no tienen siempre en cuenta las prioridades de los centros educativos. Por el contrario, los procesos de evaluación internas muestran una repercusión más directa en el desarrollo organizacional, en el desarrollo profesional de los docentes y una mayor utilidad social sobre lo que son y lo que hacen los centros educativos (Gairín, 2009), pero requieren de la existencia de un contexto proclive a la reflexión y al intercambio de ideas.

Para aunar los beneficios que uno y otro modelo presentan para la mejora de la seguridad integral en instituciones docentes, podemos disponer de la perspectiva valorativa de la autoevaluación, que, partiendo de propuestas externas especializadas, permite y apoya procesos internos y contextualizados de revisión. Realizada por los profesionales que actúan en el centro, sin excluir la posibilidad de contar con ayuda externa, permite aumentar la comprensión del centro sobre su propia seguridad, generando cambios asumidos por parte de los colectivos implicados y con menos resistencias al cambio.

2. La autoevaluación para la mejora interna

La realización de procesos de autoevaluación en los centros educativos viene justificada por la responsabilidad que tienen los profesionales sobre la mejora de la organización y el funcionamiento del centro y de los programas que en ellos se desarrollan. Cuando las instituciones tienen capacidad para decidir, puesto que gozan de autonomía institucional y profesional, son las primeras interesadas en conocer si las actuaciones que impulsan producen los resultados esperados y si los mismos responden a los compromisos adquiridos (Gairín, 2007, 2009). En este marco, se hace imprescindible la evaluación, como mecanismo de revisión que permite monitorizar los procesos, detectar deficiencias e introducir mejoras.

La autoevaluación se convierte, así, en un componente esencial de la calidad y el desarrollo de los centros educativos, al mismo tiempo que incrementa el propio aprendizaje organizacional, al promover la constitución de equipos de mejora en función de los análisis realizados y los resultados obtenidos (Murillo, 2008). En este sentido, conecta con los planteamientos que hablan de las «organizaciones que aprenden», lo cual supone la existencia de instituciones que actúan según pautas de acción consensuadas que se revisan continuamente, introduciendo mejoras en función de las deficiencias detectadas.

Como proceso evaluativo que se impulsa y se inicia en el seno de la organización, supone una excusa, un medio para el intercambio, el encuentro o la ayuda, y ello favorece procesos de autorreflexión. Específicamente, permite (Gairín, 2000; Murillo, 2008):

- Clarificar la comprensión de lo que se pretende hacer.
- Mantener e incrementar la moral y la cohesión de los miembros de la organización.
- Proveer información sobre aspectos de la institución.
- Generar un conocimiento más profundo sobre la realidad de la institución.
- Impulsar un análisis reflexivo de lo que se hace en la institución.
- Facilitar los niveles de coordinación.
- Impulsar el diálogo y la participación.
- Promover el intercambio de experiencias.
- Promover el desarrollo institucional.
- Posibilitar el desarrollo profesional.

La autoevaluación es un proceso complejo que «supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión, por ejemplo, que interactúan para lograr la calidad del centro» (Landi y Palacios, 2010: 159). A partir de la información recopilada, se llega a comprender la situación y se pueden establecer con claridad las estrategias para la mejora.

El proceso de autoevaluación institucional tiene sentido si lo que se pretende es la mejora efectiva de la práctica. Para que sea útil, debe existir una

predisposición clara y la existencia de unas condiciones previas, que pueden condicionar o limitar la capacidad del mismo para generar cambios (Gairín, 2007, 2009; Landi y Palacios, 2010):

- La autoevaluación tiene sentido en un marco de autonomía institucional. Si la evaluación ha de conducir al cambio, los protagonistas han de poder intervenir sobre la realidad.
- La comunidad educativa debe tener un alto sentido de responsabilidad hacia la tarea docente, para desarrollar procesos participativos de revisión.
- La asunción de las diferentes concepciones, los puntos de vista y los intereses distintos, etc. que pueden existir en el centro.
- La adopción de una actitud positiva hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad en referencia a los cambios.
- La existencia de un clima institucional adecuado que no comprometa los resultados de la evaluación o vicie el proceso, la autoconfianza de los implicados y el deseo de mejora.
- La predisposición al cambio y a la innovación por parte de los profesionales del centro educativo, incluyendo también las autoridades.
- La presencia de un estilo directivo participativo y comprometido.
- La existencia de una estructura organizativa que lidere y asuma la función de orientar todo el proceso, garantizando la claridad y la transparencia del mismo.

Todo ello es necesario si tenemos en cuenta que dichos procesos están impulsados por los propios profesionales de la organización, que son quienes los conducen y los implementan. Pueden recurrir a asesores y/o a instrumentos de evaluación externos, seleccionando previamente qué dimensiones y qué aspectos quieren evaluar y asumiendo así aportaciones de especialistas y estudiosos de la temática, pero el producto final de la reflexión interna siempre es un informe de autoevaluación que incluye acciones a implementar para la mejora de la organización y la calidad de la formación de los estudiantes.

Sea como sea, el proceso se convierte, así, en una excusa para encontrar puntos de encuentro y desencuentro, perspectivas profesionales, fortalezas y debilidades y áreas de mejora, así como para asumir compromisos para la optimización y construir una imagen confrontada de la situación del centro que pueda analizarse en función de las demandas y de las necesidades educativas, sociales y políticas. Se conjugan, de esta manera, procesos de evaluación, innovación y desarrollo profesional.

La autoevaluación puede abordarse desde perspectivas diferentes, que comportarían esquemas de trabajo distintos. Desde un punto de vista tecnológico, el proceso de autoevaluación parte de un modelo o de directrices externas que sirven de guía para la evaluación, mientras que, desde una perspectiva cultural y crítica, el centro arbitra mecanismos propios para facilitar la reflexión, el intercambio y la implicación de todo el personal, adoptando estrategias de trabajo diversas para determinar fortalezas y debilidades de la

institución. La adopción de una u otra perspectiva dependerá tanto de los objetivos, como del conocimiento del ámbito de intervención y de las condiciones que acompañen a la realización de la evaluación.

3. La seguridad integral como reto de las organizaciones educativas

Las organizaciones se enfrentan diariamente al reto de garantizar la seguridad y la salud de sus usuarios (profesorado, alumnado y demás personal), atendiendo a los factores de riesgo que se puedan presentar, tanto en el interior como en el exterior de las instituciones. Estos riesgos son múltiples (medioambientales, físicos, biológicos, psicosociales, etc.) y pueden variar dependiendo tanto del contexto en el que se ubica la organización, como de las condiciones físicas del edificio y sus instalaciones, así como de las características personales de las personas que las integran.

En el caso de las organizaciones educativas, el tema de la seguridad adquiere, si cabe, todavía más importancia, por la edad de los estudiantes a los que atienden y por la importante labor educativa que las mismas desarrollan, puesto que son uno de los principales agentes que intervienen en el desarrollo personal y en la socialización de niños y jóvenes.

La creación de un ambiente seguro y saludable es un prerequisite para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean efectivos (Gairín et al., 2012). La seguridad del alumnado, y también del profesorado, es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad pedagógica, desde los que ocupan un cargo de responsabilidad hasta los que desarrollan puntualmente algún tipo de actividad en ella. Administración, directivos, profesores y otros agentes educativos han de comprometerse con el logro de condiciones de seguridad óptimas que garanticen la consecución de los objetivos que la organización pretende conseguir.

Las decisiones de organización y funcionamiento adoptadas pueden favorecer o entorpecer el alcance de cotas de seguridad más elevadas. Así, una gestión inadecuada no sólo puede llegar a comprometer la evolución profesional del personal y el desarrollo intelectual del alumnado, sino también los supuestos básicos de la educación relacionados con el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Ferreira et al., 2005).

La seguridad en los centros docentes se relaciona, así, con la perspectiva de las organizaciones saludables (Artazcoz, 2007; Gimeno et al., 2008; Hernández-Fernaud et al., 2009; WHO, 2010) y la perspectiva de las escuelas promotoras de salud (Buijs, 2009; IUPES, 2009; SHE, 2009; Senior, 2012), que abogan por atender, de modo global e interrelacionado, los aspectos físicos, psicológicos y sociales.

Un entorno de trabajo saludable es aquel en el que los trabajadores y jefes colaboran en un proceso de mejora continua para promover y proteger la salud, seguridad y bienestar de los trabajadores y la sustentabilidad del ambiente. (OMS, citado por WHO, 2010: 15)

Una escuela promotora de salud es una escuela que implementa un estructurado y sistemático plan para la salud, el bienestar y el desarrollo del capital social de todos los alumnos, de todo el personal docente y de todo el personal no docente. (SHE, 2009: 2)

Ambas perspectivas persiguen el desarrollo y el bienestar integral de alumnos y trabajadores, mediante procesos de prevención activos y acciones de promoción de la calidad de vida, la salud y el bienestar. Específicamente, se caracterizan por la presencia integrada de varios elementos clave que tienen como objetivo la creación de un entorno seguro y saludable (tabla 1).

La idea que subyace en ambos planteamientos es la de prevenir los factores de riesgo y la de promover todas aquellas acciones que eviten consecuencias o situaciones de funcionamiento inseguras. Para la UNICEF (2010), existen dos tipologías de factores que definen la capacidad de una escuela para ofrecer seguridad a sus ocupantes:

- a) Factores estructurales, o *hardware* de la educación (inmuebles donde está instalada la escuela, los muebles y equipos con los que está dotada y la calidad y periodicidad de su mantenimiento).
- b) Factores no estructurales, o *software* de la educación (aspectos que tienen que ver con el enfoque que la institución educativa tiene y aplica sobre el mundo, sobre los seres humanos, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las relaciones entre comunidad y escuela y sobre sí misma).

Tabla 1. Características de las organizaciones saludables y las escuelas promotoras de salud

Organizaciones saludables	Escuelas promotoras de salud
— Existencia de un entorno físico seguro y saludable.	— Desarrollo de políticas escolares saludables que promueven la salud y el bienestar.
— Presencia de un entorno psicosocial seguro y saludable.	— Existencia de un entorno físico adecuado.
— Existencia de recursos de salud personales.	— Promoción de un entorno social en el que se entablan relaciones de calidad entre todas las personas que constituyen la comunidad educativa.
— Creación de un entorno de trabajo que dé soporte a las iniciativas de promoción de conductas saludables.	— Inclusión de habilidades de salud y competencias para la acción en la programación curricular.
	— Establecimiento de vínculos con la comunidad y con las organizaciones cercanas.

Fuente: A partir de Artazcoz (2007) y IUPES (2009).

Ambos factores se complementan mutuamente para hacer del centro docente un lugar seguro, ya que «no nos podemos limitar a la seguridad física o estructural del edificio en donde funciona la escuela, sino que tenemos que abordar también la manera cómo piensa y se comporta» (UNICEF, 2008: 32).

El concepto de seguridad integral aplicado a las organizaciones educativas se sitúa en esta perspectiva global y trata de dar respuesta a la multitud de aspectos que deben atenderse para garantizar el bienestar de profesores y alumnos en todas las prácticas académicas en las que se implican. La concepción globalizadora de la seguridad que se propone tiene en cuenta los aspectos legales, humanos, sociales y técnicos de todos los riesgos que pueden afectar a las personas que participan en una organización (Gairín y Díaz, 2012). Se distingue en ella la dimensión estática del riesgo de la dinámica, en consonancia con las perspectivas de análisis de los elementos de la organización escolar (Gairín, 1996), teniendo en cuenta que ambas mantienen una relación interdependiente (figura 1).

La dimensión estática del riesgo hace referencia a las situaciones que suponen un peligro para la seguridad y la salud de las personas y que se relacionan con los riesgos derivados de la presencia de agentes naturales (inundaciones, nevadas, aludes, sismos, etc.), contaminantes químicos (combustión, explosión, intoxicación, etc.), físicos (ruidos, vibraciones, radiaciones, etc.) y biológicos (bacterias, virus, hongos, etc.), así como las actuaciones que garantizan el estado de conservación y mantenimiento del edificio y sus instalaciones. Por su parte, la dimensión dinámica del riesgo agrupa aquellos peligros que se relacionan con los procesos de interacción con las personas, incluyendo el traslado y la circulación de seres humanos y vehículos, el desarrollo de las actividades propias de la profesión de educador, los riesgos físicos del alumnado y del profesorado y la realización de actividades sociales y del tiempo libre (Gairín et al., 2011).

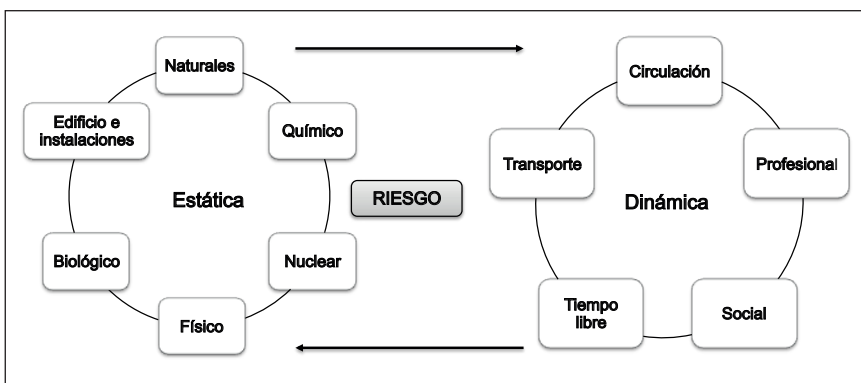


Figura 1. Referentes de la seguridad integral: dimensión estática y dinámica del riesgo

Fuente: Gairín et al., 2011: 198.

El logro de una escuela saludable sólo es posible si la comunidad educativa apuesta por la seguridad y la salud, integrándolas en la vida diaria de la institución: en los valores que defiende, en las prácticas que promueve, en las competencias que fomenta, en definitiva, en su cultura. No es suficiente con el compromiso y el cumplimiento de la normativa; la seguridad requiere que la organización docente someta sus prácticas a procesos de planificación, coordinación, control y evaluación institucional, buscando la implicación del profesorado, el alumnado y las familias. En definitiva, se trata de gestionar el riesgo, hecho que no se reduce a la realización de acciones concretas, sino a un:

Proceso mediante el cual un grupo humano toma conciencia del riesgo que enfrenta, lo analiza y lo entiende, considera las opciones y prioridades en términos de su reducción, considera los recursos disponibles y diseña las estrategias e instrumentos necesarios para enfrentarlo, negocia su aplicación y toma la decisión de implementarlas. (Roca et al., 2009: 22)

El centro que quiera ser saludable debe, así, contar con instrumentos de gestión adecuados, entre los que encontramos la definición de la política preventiva y del plan de prevención (incluyendo los planes de autoprotección), partiendo de la generación del conocimiento y de la información necesaria. Las evaluaciones de riesgos, tanto internas como externas, se convierten, de este modo, en un elemento de suma importancia, al constituirse en un instrumento previo a la acción preventiva.

4. El cuestionario de autoevaluación EDURISC (Q-EDURISC) como instrumento para evaluar la seguridad integral

Tal y como se viene apuntando, la seguridad integral en los centros educativos debe abordarse globalmente, si consideramos que, como cualquier otro ámbito de la vida escolar, debe someterse a un análisis y a una valoración cuantitativos y cualitativos (Wever, 2000), para determinar cuáles son los antecedentes de partida y tomar decisiones que permitan alcanzar niveles de seguridad cada vez más elevados.

Conocer si un centro educativo es seguro precisa aplicar procesos evaluativos que permitan identificar cuáles son los riesgos presentes y conocer si las acciones preventivas que la comunidad educativa aplica son suficientes y adecuadas. Los factores de riesgo pueden analizarse mediante el uso de diversas técnicas: listas de chequeo, auditorías técnicas, inspecciones de seguridad, encuestas, auditorías de gestión, etc. En el mercado, existen diversos instrumentos estandarizados (INSHT, 2012; NCEF, 2012; OSHA, 2012) que pueden adaptarse a la realidad organizativa.

Las instituciones educativas han conocido, en los últimos años, instrumentos específicos para evaluar los riesgos presentes; sin embargo, muchos de ellos provienen del ámbito de la empresa. Su uso, aunque recomendable, no siempre refleja las peculiaridades de este tipo de organizaciones: normativas específicas, riesgos y problemáticas determinadas, vulnerabilidades del alumnado, etc.

Habitualmente, también se aplican mediante procesos de evaluación externa, aunque las evaluaciones internas también empiezan a ser una opción prevalente para los centros educativos, donde la autoevaluación se defiende como una de las modalidades óptimas para el análisis de la seguridad integral. Al ser realizada por los propios miembros de la institución, sin excluir la posibilidad de contar con ayuda externa, permite reflexionar sobre las prácticas diarias y tomar conciencia de las problemáticas de seguridad a las que el centro educativo se enfrenta. El reto es la realización de procesos sencillos y asequibles, si consideramos que la valoración de la seguridad de una institución docente comporta atender a una multitud de elementos, muchos de ellos derivados de una normativa desconocida por el personal de los propios centros.

Q-EDURISC es una herramienta informatizada de fácil aplicación que sirve de guía para evaluar el nivel de seguridad integral (NiSI) que presenta un centro educativo. El estudio se realiza a partir del análisis de diversos ámbitos de seguridad. Solicitado el acceso al cuestionario y a través de un proceso de respuesta en línea, los centros identifican el estado actual de su seguridad y disponen de información suficiente para decidir cómo reducir la presencia de los peligros existentes y cómo prevenir la generación de nuevos. En esta línea, el instrumento faculta para:

- a) Obtener un diagnóstico del NiSI del centro educativo, a partir de la consideración de 36 ámbitos de seguridad (ver tabla 2), que permite determinar las fortalezas y las debilidades que presenta la institución en materia de seguridad.
- b) Propiciar procesos de reflexión sobre seguridad integral, concretamente, sobre los riesgos y los peligros presentes en el centro educativo, así como sobre las medidas y las actuaciones preventivas que se pueden establecer para evitarlos o prevenirlos. El proceso debe facilitar el intercambio de ideas y el desarrollo organizacional.
- c) Posibilitar la mejora de las actuaciones en materia preventiva a partir de una selección de las propuestas que se reciben.
- d) Promover la cultura preventiva entre toda la comunidad educativa, así como el compromiso hacia la mejora de la seguridad, al promover la reflexión y el debate sobre la situación y las alternativas existentes.

Dado el carácter autoevaluativo de Q-EDURISC, y con el objetivo de ofrecer a los centros la oportunidad de realizar evaluaciones de seguridad ajustadas a sus necesidades, las instituciones docentes pueden elegir qué ámbitos de seguridad quieren evaluar, y pueden cumplimentar el cuestionario tantas veces como deseen. Así, se les permite adaptar el proceso de evaluación a su realidad —no todos disponen de las mismas instalaciones ni se enfrentan a los mismos retos y problemáticas— y realizar evaluaciones sucesivas para comparar y observar los avances realizados.

Cada uno de los ámbitos recoge el máximo de aspectos posibles referentes a seguridad e identificados como relevantes. Destacan aquellos que el centro

Tabla 2. Estructura y ámbitos de evaluación del cuestionario Q-EDURISC

Dimensión estática	Dimensión dinámica
1. Riesgos físicos (patología de las edificaciones).	1. Tránsito y circulación interior y exterior.
2. Acumuladores de agua caliente.	2. Transporte escolar esporádico y permanente.
3. Calderas de agua caliente sanitaria o calefacción.	3. Recogida del alumnado.
4. Almacenaje de líquidos inflamables y combustibles.	4. Medidas de protección aplicables a la seguridad física.
5. Almacenaje de gases licuados: petróleo.	5. Protección antiintrusión.
6. Instalaciones de gas natural.	6. Protección contra actos violentos.
7. Aparatos consumidores de gas.	7. Tecnologías de la información y la comunicación.
8. Instalaciones eléctricas de baja tensión.	8. Protección contra el tráfico y el consumo de drogas.
9. Ascensores y montacargas.	9. Prevención contra la inseguridad social.
10. Extintores.	10. Prevención del riesgo físico del alumnado.
11. Instalaciones fijas.	11. Prevención de otros riesgos del alumnado.
12. Instalaciones petrolíferas de uso propio.	12. Prevención del riesgo físico del personal docente.
13. Instalaciones frigoríficas medianas.	13. Prevención del riesgo psicológico del personal docente.
14. Instalaciones térmicas.	14. Prevención del riesgo ergonómico del personal docente.
15. Instalaciones de agua caliente sanitaria y de agua fría de consumo humano.	15. Equipo dirigente y personal responsable de las actividades del tiempo libre.
16. Plan de autoprotección.	16. Botiquín escolar.
17. Autorización municipal.	17. Dispensa de medicamentos.
18. Fuentes radioactivas.	
19. Accesibilidad.	

Fuente: Gairín et al., 2012: 35

educativo debería considerar y controlar para disminuir o anular la presencia del peligro o del riesgo (prestando una especial atención a los aspectos normativos y de obligado cumplimiento). El número de cuestiones que integra cada ámbito es, así, variable, pero siempre buscando la exhaustividad en el análisis que se realiza.

El proceso de cumplimentación de Q-EDURISC se inicia con la selección de los ámbitos de evaluación y sigue con el proceso de respuesta a cada una de las cuestiones que se van planteando. Cada enunciado se acompaña de una explicación de ayuda, que define conceptos clave y matiza el significado y la importancia de su planteamiento. Esta estructura está pensada para que las cuestiones puedan ser respondidas por personal no experimentado en temas de seguridad y prevención, pero conocedor de las dinámicas de organización y funcionamiento del centro.

Asimismo, Q-EDURISC proporciona retroalimentación constante durante todo el proceso, ya que, cuando la respuesta dada a una cuestión presupone la existencia de un peligro en el centro educativo o el aumento de la probabilidad de que éste se presente a corto o medio plazo, el aplicativo muestra propuestas para la mejora, como también fuentes de información adicional a las que recurrir en caso de duda. Así, la fase de respuesta al cuestionario incluye un proceso de reflexión y aprendizaje en sí mismo.

Una vez finalizada toda la fase de respuesta, los centros educativos pueden descargarse un informe personal e individual que sintetiza los resultados de su NiSI. El documento facilita la consulta, el análisis y la valoración posterior, persiguiendo un doble objetivo:

- a) Sintetizar los resultados de la evaluación de la seguridad integral en relación con cada uno de los ámbitos de seguridad evaluados.
- b) Presentar medidas orientativas que permitan que los centros educativos mejoren en aquellos ámbitos de seguridad en los que han obtenido resultados bajos, ayudando, a su vez, a priorizar las medidas y las actuaciones correctoras.

Tanto el proceso de respuesta al instrumento Q-EDURISC como el informe se conciben como puntos de partida para la reflexión y la valoración de la seguridad integral del centro educativo, con el objetivo de mejorar y conseguir que las condiciones físicas de las instalaciones y el bienestar psíquico y social de alumnos y profesores sean óptimos. A partir de los resultados obtenidos y de las propuestas de mejora, la comunidad docente debe planificar medidas correctivas y preventivas adaptadas al contexto y a su realidad particular. Sólo así es posible mejorar las condiciones generales de seguridad y salud del centro educativo.

Para que el proceso sea realmente útil, es necesario que las instituciones pedagógicas profundicen sobre las causas de sus fortalezas y debilidades, no sólo considerando las actuaciones internas, sino también las relaciones que mantienen con el entorno próximo y las actuaciones de agentes externos que condicionan sus acciones en materia de seguridad.

Con todo, el proceso no finalizará aquí, ya que la seguridad requiere de evaluación y de reevaluación constantes. Así, se concibe como un proceso de reflexión sistemático y permanente (ver figura 2), dirigido a comprobar la eficacia de los planes y las medidas preventivas y correctivas adoptadas, como también a identificar peligros nuevos y potenciales.

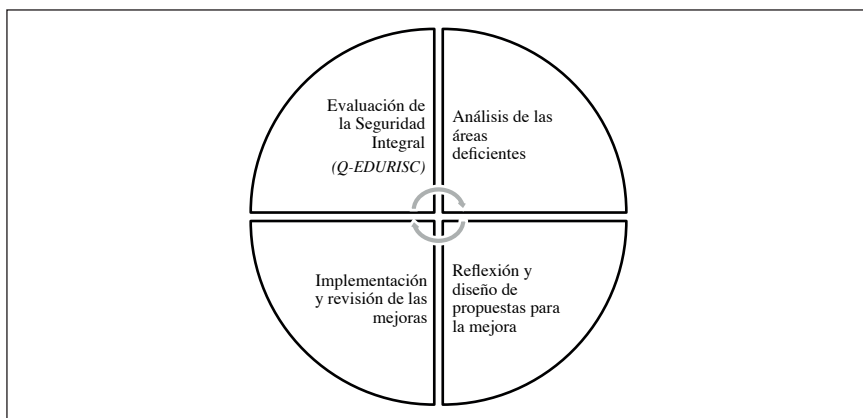


Figura 2. Fases del proceso de evaluación y mejora permanente

Fuente: Díaz-Vicario, 2010: 7.

Aunque el proceso de evaluación utiliza un instrumento estandarizado, una buena evaluación interna de la seguridad debe estar contextualizada, ser comprensiva, formativa e implicar a los usuarios. Así, Q-EDURISC puede ser aplicado en solitario por el director, por algún miembro del equipo directivo o por el técnico o coordinador de prevención de riesgos, que son quienes pueden tener más información al respecto. Sin embargo, dicha actividad es más rica si se informa a todos los miembros de la comunidad educativa sobre el proceso de autoevaluación y se les implica en el mismo, solicitando su participación mediante algunas preguntas durante el proceso de revisión (¿qué opinan de la seguridad del centro?, ¿qué deficiencias detectan?) y en el proceso de análisis y toma de decisiones, en base a los resultados obtenidos (¿qué medidas correctivas y/o preventivas pueden adoptarse?). Una evaluación de la seguridad participativa sirve de excusa y de medio para el intercambio, la contrastación, el encuentro y el aumento del compromiso hacia la seguridad.

Realizar la evaluación de la seguridad integral de una manera participativa permite la reflexión sobre la práctica y se convierte en un primer paso que facilita la mejora institucional y el desarrollo profesional. Sirve de encuentro y ayuda a aumentar el compromiso de los miembros de la comunidad educativa hacia la calidad (Gairín, 2007). En definitiva, tan importante son los resultados como el proceso de discusión y contraste que puede generarse durante la fase de análisis de la seguridad.

5. Comentarios finales

La seguridad y la salud son dos variables que influyen en el bienestar de alumnos, profesores y otros miembros de la comunidad educativa, y se deben incluir como parte de las tareas ordinarias de gestión del centro educativo, sin

limitarse al cumplimiento de la normativa de servicios e instalaciones o a la existencia de extintores. La mejora de los niveles de seguridad del centro requiere contemplarla en todos aquellos aspectos que, de una u otra forma, pueden repercutir en la integridad de las personas que desarrollan algún tipo de actividad en él. Así, debe estar presente tanto en las normativas y en las leyes educativas de carácter general, como en las acciones particulares impulsadas por cada institución.

Las evaluaciones de riesgo, junto con los procesos de planificación, diseño e implementación, constituyen una necesidad y una obligación. Difícilmente un centro educativo podrá ser seguro y hacer frente de modo satisfactorio a los accidentes y a las emergencias si no conoce sus principales riesgos y aplica planes preventivos y de mejora de las situaciones que pueden comportar un peligro para las personas que intervienen en él.

A los procesos de evaluación externos, realizados por la Administración y los servicios de prevención, deben añadirse los procesos de evaluación internos, que, centrados en procesos y resultados, han de plantearse desde la rigurosidad, el sistematismo y la reflexión necesaria. Los procesos autoevaluativos constituyen una opción excelente para impulsar la cultura de la prevención, al fomentar la mejora interna de las instituciones educativas, al implicar a la comunidad en los procesos de diagnóstico y al facilitar la delimitación de planes de mejora.

Los instrumentos, como el que aquí se ha presentado, ayudan a orientar el proceso evaluativo para que la institución pueda repensarse, ofreciendo a los miembros de la comunidad «elementos» para intervenir sobre la realidad (Landi y Palacios, 2010). Q-EDURISC permite a los centros obtener un diagnóstico de su seguridad, lo cual les brinda la oportunidad de formarse en este ámbito durante el proceso de respuesta. Asimismo, sirve como punto de partida para el intercambio de ideas y el contraste de opiniones, en la perspectiva de mejorar el nivel de seguridad de la institución y de afianzar la cultura preventiva.

Pero no debemos caer en el error de pensar que un simple conocimiento del nivel de seguridad del centro es suficiente. El análisis es sólo el primer paso y a él le deben seguir la reflexión consciente y la planeación de los lineamientos que hagan posible su mejora. Mejora que tendrá repercusiones en todas las dimensiones organizativas.

Ahora bien, el éxito de la gestión preventiva no depende sólo y exclusivamente del compromiso y de la participación de los profesionales del centro educativo, sino también de la implicación del propio sistema pedagógico y de otros servicios periféricos (Murillo, 2008). La seguridad integral únicamente se logrará si toda la comunidad educativa está concienciada y se responsabiliza de velar por la seguridad individual y colectiva. Sólo desde el convencimiento de la necesidad de hacer de la escuela un lugar mejor para aprender y trabajar se gestionará adecuadamente la seguridad y conseguiremos centros escolares saludables, en los que se promuevan los valores de seguridad, salud y prevención.

Referencias bibliográficas

- ARTAZCOZ, L. (2007). «Les organitzacions de treball saludables». En: ARELLANO, B.; GIMENO, X.; NOGUERA, M. y RABADÁ, I. (coord.). *La prevenció dels riscos psicosocials als centres docents*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 23-34. [CD]
- BENAVIDES, F.; RUIZ-FRUTOS, C. y GARCÍA, A. (2005). *Salud laboral: Conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales*. 2.^a ed. Barcelona: Masson.
- BORRÀS, R. (2008). *Els lideratges pedagògics saludables: L'exercici de la direcció i la salut laboral* [en línea]. Barcelona, 20 y 21 de noviembre de 2008. <<http://www.axia.cat/19congres08/docs/rborras.pdf>> [Consulta: 13 marzo 2010].
- BUIJS, G. (2009). «Better schools through health: Networking for health promoting schools in Europe». *European Journal of Education*, 44 (4), 507-520. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01410.x>>
- DÍAZ-VICARIO, A. (2010). «La autoevaluación de la seguridad integral en centros educativos como instrumento formativo del profesorado». En: GAIRÍN, J. (ed.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer, 1-12. [CD]
- EVERETT, S.; AXELRAD, R. y WATTIGNEY, W. (2007). «Healthy and safe school environment. Part II. Physical school environment: results from the school health policies and programs study 2006». *Journal of School Health*, 77 (8), 544-554. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00234.x>>
- FERNÁNDEZ, L. (2006). *Guía práctica de prevención de riesgos laborales*. 7.^a ed. Madrid: Cinca.
- FERREIRA, E.; TSCHOEPKE, R.; TSCHOEPKE, M. y ALBUQUERQUE, A. C. (2005). «Safe school». *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 155-163. <<http://dx.doi.org/10.2223/JPED.1404>>
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- (2000). «La evaluación de instituciones de educación no formal». En: JIMÉNEZ, B. (ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación.
- (2007). «La evaluación institucional: Una aproximación general». En: CALATAYUD, M. A. *La evaluación como instrumento de aprendizaje: Técnicas y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2009). «Usos y abusos de la evaluación». En: GAIRÍN, J. (coord.). *Nuevas funciones de la evaluación: La evaluación como autorregulación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 11-43.
- GAIRÍN, J. (coord.); CASTRO, D.; DÍAZ-VICARIO, A.; MARTÍN, M.; MAÑES, L.; MOLES, R.-M.; ROSALES, M.; SANS, J.; SENTINELLA, X. y VITOLO, O. (2012). *La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria en España*. Madrid: Fundación Mapfre.
- GAIRÍN, J. (coord.); CASTRO, D.; DÍAZ-VICARIO, A.; ROSALES, M.; SENTINELLA, X. y VITOLO, O. (2011). «Qüestionari d'autoavaluació de la seguretat integral per a centres educatius». *Revista Catalana de Seguretat Pública*, 24, 193-212.
- GAIRÍN, J. y DÍAZ-VICARIO, A. (2012). «Diagnóstico de la seguridad integral en centros educativos: El cuestionario de autoevaluación EDURISC». *OGÉ Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, I-VIII.
- GIMENO, M. A.; PINAZO, D.; GARCÍA, T. y GARCÍA, A. (2008). *Evaluación de las organizaciones saludables: Una propuesta metodológica* [en línea]. 6º Congreso Internacional de Prevención de Riesgos Laborales. A Coruña, 14, 15 y 16 de mayo de

2008. <<http://www.orpconference.org/2008/actividades/documentar/organizacion-saludable.pdf>> [Consulta: 10 septiembre 2012].
- HERNÁNDEZ, C. y MORENO, F. X. (2006). *Ergonomía para docentes: Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ-FERNAUD, E.; DÍAZ-CABRERA, D. e ISLA-DÍAZ, R. (2009). «La promoción de la salud y la seguridad en el entorno laboral: ¿Pueden ser útiles los sistemas de gestión del conocimiento?». *Ripla: Revista de la Universidad de la Laguna*, 3, 1-24.
- INSHT (2008). *Guía técnica para la integración de la prevención de riesgos laborales en el sistema general de gestión de la empresa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2012). *Aplicaciones Informáticas para la Prevención (AIP)* [en línea]. <<http://www.insht.es/>> [Consulta: 11 febrero 2013].
- IUPES (2009). *Generar escuelas promotoras de salud: Pautas para promover la salud en la escuela* [en línea]. Segunda versión del documento anterior denominado *Protocolos y directrices para las escuelas promotoras de salud*. Copenhagen: UIPES. <http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books_Reports/HPS_GuidelinesII_2009_Spanish.pdf> [Consulta: 11 septiembre 2012].
- LANDI, N. y PALACIOS, M. (2010). «La autoevaluación institucional y la cultura de la participación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 155-181.
- «Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de riesgos laborales». *Boletín Oficial del Estado*, 269, 10 de noviembre de 1995.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación». *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006.
- MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2007). *Plan de acción para el impulso y ejecución de la estrategia española de seguridad y salud en el trabajo 2007-2012*. <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Instituto/Estrategia_Seguridad_Salud/Doc.Estrategia%20actualizado%202011%20ultima%20modificacion.pdf> [Consulta: 11 septiembre 2012].
- MURILLO, P. (2008). «La autoevaluación institucional: Un camino importante para la mejora de los centros educativos». *OGE: Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 13-17.
- NCEF (2012). *Safe Schools Facility Checklist* [en línea]. <<http://www.ncef.org/checklist/index.cfm>> [Consulta: 11 febrero 2013].
- OSHA (2012). *Risk Assessment Tools*. <<https://osha.europa.eu/en/practical-solutions/risk-assessment-tools>> [Consulta: 11 febrero 2013].
- RAMDASS, M. y LEWIS, T. (2012). «Towards a model for research on the effects of school organizational health factors on primary school performance in Trinidad & Tobago». *International Journal of Educational Development*, 32, 482-492. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2011.07.002>>
- «Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria». *Boletín Oficial del Estado*, 62, 12 de marzo de 2010.
- «Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros». *Boletín Oficial del Estado*, 131, 2 de junio de 1995.
- ROCA, D.; FERRADAS, P.; SANTILLÁN, G.; MARTÍN, A.; CHUMPITAZ, J. L. y MARCOS, R. J. (2009). *Gestión del riesgo en instituciones educativas: Guía para docentes de educación básica regular*. Perú: Ministerio de Educación.

- SENIOR (2012). «Becoming a health promoting school: Key components of planning». *Global Health Promotion*, 19 (1), 23-31. <<http://dx.doi.org/10.1177/1757975911429871>>
- SHE (2009). *Better schools through health: The 3rd European conference on health promoting schools* [en línea]. Del 15 al 17 de junio. Vilnius, Lituania. <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/Congress_report_Vilnius_2009.pdf> [Consulta: 10 septiembre 2012].
- ST. LEGER, L.; YOUNG, I.; BLANCHARD, C. y PERRY, M. (2010). *Promover la salud en la escuela: De la evidencia a la acción* [en línea]. Copenhague: UIPES. <http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific_Affairs/CDC/PSeE_deEvidenciaalaAccion_ES_WEB.pdf> [Consulta: 10 septiembre 2012].
- UNICEF (2008). *Escuela segura en territorio seguro: Reflexiones sobre el papel de la comunidad educativa en la gestión del riesgo* [en línea]. <<http://www.eird.org/publicaciones/escuela-segura.pdf>> [Consulta: 10 septiembre 2012].
- (2010). *La gestión integral del riesgo: Un derecho de la comunidad educativa. Guía para la elaboración de planes de gestión del riesgo en instituciones educativas* [en línea]. Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <<http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc18086/doc18086-contenido.pdf>> [Consulta: 10 septiembre 2012].
- WEVER, J. (2000). *Integral Safety in the Netherlands* [en línea]. Artículo presentado en el Instituto Australiano de Criminología el día 22 de noviembre de 2000. <<http://www.aic.gov.au/events/seminars/2000/-/media/conferences/occasional/wever.ashx>> [Consulta: 10 septiembre 2012].
- WHO (2010). *Entornos laborales saludables: Fundamentos y modelo de la OMS. Contextualización, prácticas y literatura de soporte*. Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/occupational_health/evelyn_hwp_spanish.pdf> [Consulta: 10 septiembre 2012].

Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social

María José Bartrina Andrés

Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Espanya.
mjbartrina@gencat.cat



Recibido: 24/03/2014

Aceptado: 05/05/2014

Resumen

La generalización actual de la conectividad en niños y niñas y en adolescentes provoca una problemática al alza en los centros educativos y en los casos que llegan a la justicia juvenil buscando una solución. Se trata de las conductas de acoso entre iguales mediante el uso inadecuado de los dispositivos tecnológicos y de la diversidad de aplicaciones que presentan. Entre las conclusiones que resultan de un estudio empírico realizado a partir de 185 expedientes tramitados en la provincia de Barcelona, destacan la conexión con el acoso tradicional (*bullying*) y la necesidad de incidir en la concienciación y en la responsabilización del autor del maltrato, en cuyas acciones es imprescindible la implicación de la familia y de la escuela. Desde el ámbito penal juvenil, la acción educativa se centra en un abordaje de la cuestión realizado priorizando las soluciones extrajudiciales y, para los casos más graves, las medidas educativas en medio abierto.

Palabras clave: ciberacoso; *sexting*; victimización; dispositivos tecnológicos; responsabilidad penal; concienciación.

Resum. *Conductes de ciberassetjament en infants i adolescents. Hi ha una sortida amb l'educació i la consciència social*

La generalització actual de la connectivitat en infants i en adolescents provoca una problemàtica que augmenta als centres educatius i en els casos que arriben a la justícia juvenil buscant una solució. Es tracta de les conductes d'assetjament entre iguals mitjançant l'ús inadequat dels dispositius tecnològics i de la diversitat d'aplicacions que presenten. Entre les conclusions que s'extreuen d'un estudi empíric realitzat a partir de 185 expedients tramitats a la província de Barcelona, en destaquen la connexió amb l'assetjament tradicional (*bullying*) i la necessitat d'incidir en la conscienciació i en la responsabilització de l'autor del maltractament, per la qual cosa esdevé imprescindible que la família i l'escola s'hi impliquin. Des de l'àmbit penal juvenil, l'acció educativa se centra en un abordatge de la qüestió prioritzant-ne les solucions extrajudicials i, per als casos més greus, les mesures educatives en un medi obert.

Paraules clau: ciberassetjament; *sexting*; victimització; dispositius tecnològics; responsabilitat penal; conscienciació.

Abstract. *Cyberbullying behaviour in children and adolescents: Education and social awareness as a way out*

The widespread digital connectivity of children and adolescents is currently an issue in schools and in cases that come before juvenile courts seeking a solution. Cyberbullying is peer harassment through the inappropriate use technological devices and a diversity of applications. This empirical study of 185 cases in the province of Barcelona examines the connection between cyberbullying and traditional bullying, while highlighting the need to raise awareness about these practices and hold bullies accountable by engaging both families and schools. Educational actions in the juvenile justice field address this issue through extrajudicial solutions and, for the most serious cases, by means of educational measures in an open environment.

Keywords: cyberbullying; sexting; victimization; technological devices; criminal responsibility; awareness.

Sumario

Introducción	3. La respuesta penal para el abordaje del conflicto
1. Adolescentes vulnerables y escenarios posibles en las prácticas de ciberacoso	4. A modo de conclusión
2. Metodología y resultados	Referencias bibliográficas

Introducción

En el informe anual sobre la violencia contra los niños, promovido por la representante especial del Secretariado General de la Asamblea General de las Naciones Unidas, emitido el 3 de enero de 2014¹, se concreta que una de las cuestiones importantes que abordará en este mismo año de continuidad con el informe emitido en el año anterior será, entre otros tipos de violencia, las oportunidades y los riesgos asociados al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Bajo el eslogan «Juntos podemos hacer una Internet mejor», el pasado 11 de febrero, se realizaba con gran éxito la 11.ª edición del Día Internacional de la Internet Segura —SID2014—. Cada año, en el mes de febrero, se celebra este evento con seguimiento en toda Europa y en más de 70 países de todo el mundo, auspiciado y promovido por la Comisión Europea, con el objetivo de promover en todo el planeta un uso responsable y seguro de las nuevas tecnologías, especialmente en los niños y en los adolescentes. Reunidos en Madrid, representantes de alumnos, padres y profesores, profesionales del ámbito de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC), además de miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad, trasladaron

1. ASAMBLEA GENERAL DE LA NACIONES UNIDAS, *Informe anual de la representante especial del Secretariado General sobre la violencia contra los niños al Consejo de Derechos Humanos-2014* [en línea], 3 de enero de 2014, <http://srsg.violenceagainstchildren.org/es/document/a-hrc-25-47_947> [Consulta: 16 marzo 2014].

a la sociedad sus puntos de vista sobre las relaciones que los menores establecen con la Red, prestando especial atención a la conectividad móvil y a las nuevas redes sociales generadas por los sistemas de mensajería instantánea. El objetivo consistía en la implicación de todos los estamentos de la sociedad en el desarrollo de una Internet más segura, respetuosa y satisfactoria para todos.

Estos dos ejemplos de iniciativas llevadas a cabo en este primer trimestre de 2014 nos sitúan ante una temática de impacto y presencia en nuestra vida cotidiana en todos los ámbitos y, especialmente, en el educativo, puesto que las tecnologías están aquí y han venido para quedarse entre nosotros. Hoy por hoy, su desarrollo es vertiginoso y sin límites. De aquí la importancia de la educación, la función de la escuela y de la familia en el fomento de la formación en valores y el acompañamiento del niño y del adolescente en el desarrollo de competencias y en un uso responsable de unas herramientas que resultan tan atractivas para ellos. Las herramientas tecnológicas abren nuevas expectativas en las oportunidades en línea para todos. Internet es una representación de la realidad y hace visible todo lo bueno y también, al mismo tiempo, todo lo malo.

La revolución tecnológica, producida en esta primera década del siglo XXI, ha comportado la creciente importancia de la conectividad y que Internet se haya convertido en uno de los principales medios socializadores para todos nosotros. Especialmente, resulta significativo y protagonista en la vida cotidiana de los más jóvenes, que no pueden vivir sin estar conectados. La Red se convierte en el medio donde se desarrolla gran parte de la actividad y la comunicación entre iguales con inmediatez. Especialmente en las redes sociales, los jóvenes escriben comentarios muchas veces de una manera irracional.

Está emergiendo una generación que basa el conocimiento y el aprendizaje en la colaboración y en la necesidad de contactar con los demás para su desarrollo. De ahí la actualidad de la teoría del psicólogo bielorruso Lev Vygotsky (1896-1934) y el concepto de la zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo (ZDP) —con los conceptos de actividad, de mediación o de interiorización—, que sirve para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa y la potencialidad de aprendizaje acerca de dónde podemos llegar.

Este contexto cambiante ha comportado la necesidad, como estamos viendo en los últimos años, de promover acciones políticas, económicas y sociales para el desarrollo correcto de las competencias de estos jóvenes mediante una alfabetización digital de calidad y con equidad, con la conveniencia de actuar en los ámbitos familiar (seguimiento de los hijos) y escolar (aprendizaje cooperativo y significativo), iniciativas dirigidas a la autoprotección y al uso responsable de los dispositivos tecnológicos. Entre las ventajas, cabe mencionar que el espacio virtual les ofrece oportunidades de mejora en el aprendizaje, en la participación colectiva y en el compromiso social, así como en la expresión de la propia identidad, lo cual estimula la sociabilidad horizontal.

Como contrapartida, esta posibilidad de conectarse de manera permanente incrementa su vulnerabilidad, propia del momento evolutivo en que se encuentran, y los expone a situaciones de riesgo por un uso inadecuado de las

herramientas tecnológicas, que, en muchas ocasiones, es difícil de detectar por parte de los progenitores o cuidadores principales, por lo que, como consecuencia, no se llegan a denunciar. Las conductas de riesgo aumentan con la edad y adquieren un protagonismo especial en la adolescencia (Livingstone et al., 2011).

Las ideas que se exponen en el presente artículo resultan del análisis financiado por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE), del Departamento de Justicia de la Generalidad de Cataluña, a través de la convocatoria pública del año 2011 de becas de investigación, y aporta conocimiento y visualización sobre un fenómeno emergente, en escala ascendente y con extensión en el ámbito penal juvenil en estos últimos años: las conductas de acoso entre iguales mediante un uso inadecuado de las TIC, habitualmente mediante dispositivos como el ordenador y los teléfonos móviles (Bartrina, 2012). Los adolescentes se sitúan como ofensores o como víctimas de delitos tradicionales cometidos ahora mediante estas herramientas.

Las conductas que protagonizan estos chicos y chicas responden a una tipología de actitudes ofensoras tradicionales que ahora, al darse con el uso de estos dispositivos y aplicaciones, nos transportan a una nueva dimensión del problema y a la utilización de nuevos conceptos para definir unos comportamientos que multiplican los efectos perniciosos en las víctimas, que se encuentran en una situación más vulnerable. En la etapa adolescente, especialmente, cobran protagonismo en los conflictos y en las situaciones de maltrato que pueden darse en los centros educativos, y estas prácticas violentas adquieren una trascendencia especial en su vida cotidiana, su salud, su educación y su desarrollo. Estamos ante un tema de máxima actualidad y de interés y preocupación en las familias con hijos menores de edad.

Son precisamente estas situaciones de riesgo, algunas de gravedad por sus consecuencias para las víctimas, las que hacen que se intervenga desde la justicia penal juvenil, al considerarse una conducta tipificada como delito. Son los equipos técnicos que desarrollan su trabajo en la jurisdicción de menores quienes llenan de contenido educativo las intervenciones con los adolescentes responsables y autores de estas conductas, así como con sus víctimas, de acuerdo con el marco de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (en adelante LO 5/2000).

1. Adolescentes vulnerables y escenarios posibles en las prácticas de ciberacoso

Los menores más vulnerables están más expuestos a este tipo de violencia en línea. En particular, nos referimos a los que sufren discapacidad, a los migrantes y a los pertenecientes a un grupo étnico-cultural diferente al de la mayoría. Como hemos visto con las referencias del apartado anterior, la protección de la infancia y de la adolescencia está presente en los objetivos de los programas que desarrollan organismos a nivel internacional, estatal y autonómico dirigidos a la atención frente a este tipo de situaciones.

Las chicas son, a menudo, más víctimas y autoras de acoso cibernético (Kowalski et al., 2010). Posiblemente, ello tiene que ver con el modo distinto que tienen los dos sexos de manifestar sus agresiones.

La facilidad de acceso y el uso generalizado de estos dispositivos y de sus aplicaciones durante la adolescencia exponen a los menores a unos riesgos nuevos y elevados. Así pues, hay que incidir en el valor instrumental de las competencias (aprendizaje) dirigidas a la autoprotección y al uso responsable de dispositivos potenciadores de su socialización (ordenadores, móviles y videojuegos), así como en la diversidad de aplicaciones que ofrecen estas herramientas (Tejerina y Flores, 2009; Cerezo et al., 2011).

En la reciente publicación desarrollada por el Centro de Seguridad para menores en Internet Protegeles.com², se recogen datos del impacto que están ejerciendo en los más pequeños las herramientas que permiten la conectividad móvil y los riesgos a los que se exponen con más frecuencia e intensidad. El estudio apunta a dos consecuencias directas: el descenso en la edad de inicio y la conexión permanente. Destacamos el porcentaje de un 76% de niños y adolescentes de 11 a 14 años que hace uso habitual de la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*. Este descenso en la edad de inicio y las posibilidades de uso de la tecnología móvil han aumentado la cantidad y la gravedad de las vivencias en situaciones de conflicto, así como el desarrollo de prácticas de riesgo que pasamos a enumerar.

1.1. Prácticas de abuso en la Red

Como estamos viendo, las herramientas tecnológicas asumen más protagonismo día a día, tienen un alcance generalizado en los chicos y chicas y se han convertido en protagonistas en su vida cotidiana.

Su accesibilidad los siete días de la semana durante las veinticuatro horas del día los expone a riesgos y a prácticas de agresiones que muchas veces escapan del control del adulto. De entre estos riesgos, destacamos el impacto del ciberacoso, el *sexting* y el *happy slapping*. Nos encontramos frente a un uso de las TIC con finalidades violentas, delictivas y lúdicas (Buelga et al., 2010; Agustina, 2010; Chóliz y Villanueva, 2011).

El ciberacoso entre iguales implica el uso de las TIC para apoyar una conducta deliberada, repetida y hostil por parte de un individuo o de un grupo, con la intención de dañar al otro (Belsey, 2005). A diferencia del acoso tradicional —que también incluye reiteración, intencionalidad y edades similares entre la víctima y el acosador—, se caracteriza también por el anonimato, la instantaneidad, la publicidad, los medios utilizados y la accesibilidad 24/7.

El *sexting* consiste en la difusión o publicación de contenidos de tipo sexual producidos por el mismo remitente utilizando un dispositivo tecnológico.

2. PROTÉGELES (2014), *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y smartphones*, <http://www.diainternetsegura.es/descargar_estudio.php> [Consulta: 16 marzo 2014]. Estudio realizado a partir de 1.800 encuestas a chicos y chicas de entre 11 a 14 años que analizan el fenómeno de la conectividad móvil, así como sus implicaciones.

Dicha conducta puede derivar en un ciberacoso como medio de presión, chantaje y ridiculización contra la persona³.

El *happy slapping* es una acción realizada por un grupo de adolescentes que abordan a un peatón y, sin motivo aparente, lo agreden mientras filman la acción con sus teléfonos móviles. Este ataque se hace público en la Red a posteriori. Las posibilidades que se ofrecen con la popularización de los teléfonos inteligentes en los más jóvenes, al igual que pasa con el *sexting*, aumentan los riesgos.

Estos tipos de violencia los podemos denominar «agresiones electrónicas» y, como se recoge en estudios realizados en torno a esta temática, están directamente relacionados con las tensiones emocionales y los problemas que padecen los ofensores en la escuela (Calmaestra et al., 2008; Collell y Escudé, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

1.2. Factores de riesgo

Un factor de riesgo, sea por motivos personales o por circunstancias del entorno, incrementa la probabilidad de iniciarse en una conducta potencialmente problemática o de mantenerla.

Algunos de los factores de riesgo que están directamente relacionados con el uso de las TIC son la accesibilidad, la distorsión del tiempo, la estimulación, la intensidad, la manera de conectar con el otro, la intimidad acelerada, la apariencia de realidad auténtica, el anonimato y la desinhibición, así como las infinitas posibilidades que ofrece la Red, que puede ser fantástica o terrorífica.

El hecho de no ver directamente a la víctima propicia que sea más sencillo para el ofensor perpetrar la agresión. Este proceso de «cosificación» puede resultar fácil. De ahí la necesidad de incidir en un uso adecuado de la herramienta, de trabajar para concienciar a la población de que esta actuación es una forma más de violencia y de dar a conocer que determinados comportamientos están perseguidos por la ley.

Entre los factores individuales, cabe mencionar la necesidad imperiosa de dominar y controlar al otro, la impulsividad y la baja tolerancia a la frustración, las dificultades para asumir y cumplir una norma, una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y al uso de medios violentos, poca empatía hacia las víctimas y relaciones agresivas con los adultos próximos. Los ofensores actúan de una manera deliberada, con la finalidad de conseguir un objetivo, o bien de una manera defensiva ante el hecho de sentirse provocados.

A nivel escolar, suelen presentar un bajo rendimiento académico y conductas absentistas. El uso o el abuso de la herramienta tecnológica tiene un efecto negativo en su salud: más propensión a sufrir ansiedad, depresión y

3. INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación), junto con Pantallas Amigas, presentan, en 2011, una guía para prevenir este fenómeno al alza entre los jóvenes, como apuntan estudios recientes.

desórdenes psicológicos. Junto a la falta de empatía, antes mencionada, puede aparecer también el consumo de alcohol y de drogas.

Por su parte, en las víctimas que sufren la agresión, identificamos estados emocionales negativos, como ansiedad, baja autoestima, conductas depresivas, indefensión, apariencia triste, mal humor e ideas suicidas. Están presentes también las expresiones de disgusto, miedo, soledad, frustración, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y altos niveles de estrés permanente. En una situación de ciberacoso, la víctima puede expresar deseos de evitación de la escuela, disminución en su rendimiento académico, dificultades para concentrarse y pérdida de interés por actividades sociales, con tendencia al distanciamiento y al aislamiento.

1.3. Factores de protección

Un factor de protección es un atributo y/o una característica individual, condición situacional y/o ambiental que contrarresta la acción de los factores de riesgo que hemos mencionado en el apartado anterior, es decir, reduce la probabilidad de llevar a cabo una conducta de riesgo.

Consideramos importante subrayar la importancia de potenciar estos factores protectores que favorecen una educación para un buen uso de estos dispositivos y aplicaciones, y así prevenir y desistir de la reiteración en la conducta ofensiva.

Los programas y las acciones desarrollados dirigidos a los niños y a los adolescentes han de ir encaminados a la concienciación de que, si la necesitan, deben pedir ayuda a un adulto de su confianza, no responder a las provocaciones, no hacer presunciones, bloquear contactos con desconocidos y evitar usos de aplicaciones y plataformas que los expongan al acoso, proteger los datos personales y su intimidad y guardar las pruebas del acoso, por si fuera necesario tomar medidas legales al respecto.

Es muy importante tomar medidas de autoprotección, como el uso de seudónimos o *nicks* personales con los que operar en la Red, además de contar con el apoyo y la confianza de los progenitores, los tutores y los profesores ante el problema.

En el hogar, se deben tomar precauciones en relación con el lugar donde se coloque el ordenador; por ejemplo: es aconsejable que se encuentre en zonas comunes y que se limiten sus horarios de uso, de manera que éstos sean limitados y permitan la supervisión y el acompañamiento de los adultos, a fin de que puedan velar por sus hijos.

1.4. Formas de ciberacoso

Uno de los primeros textos sobre el ciberacoso fue el de la directora del Centro para un Uso Seguro y Responsable de Internet (Willard, 2006), institución situada en Estados Unidos. En él se establecía una diferenciación de los siete tipos de acción de la conducta de ciberacoso:

- Provocación incendiaria o *flaming*: intercambio de insultos breves y acalorados en línea mediante el envío de mensajes electrónicos utilizando un lenguaje vulgar y enojado.
- Hostigamiento o *harassment*: envío de imágenes o de vídeos denigrantes, seguimiento mediante *software* espía, remisión de virus informáticos y humillación utilizando videojuegos. Este tipo de hostigamiento es más unilateral, puesto que va dirigido a una persona.
- Denigración o *denigration*: distribución de información sobre otra persona en un tono despectivo y falso mediante un anuncio en una web, envío de correos electrónicos, de mensajería instantánea o de fotografías de una persona alteradas digitalmente. Se pueden incluir también los cuadernos de opinión en línea.
- Suplantación de la personalidad o *impersonation*: entrada en una cuenta de correo electrónico o en una red social de otra persona para enviar o publicar material comprometedor sobre ella, manipulando y usurpando su identidad.
- Difamación y juego sucio o *outing and trickery* ('salida y engaño'): violación de la intimidad, engañando para que la persona comparta y transmita secretos o información confidencial sobre otra a fin de promover rumores difamatorios.
- Exclusión social o *exclusion* y ostracismo: supone la privación a la víctima del acceso a chats o a redes sociales. Las personas que han sido marginadas de esta manera pueden sumarse más fácilmente a otros grupos de la red con ánimo de venganza.
- Acoso cibernético o *cyberstalking*: conducta repetida de hostigamiento y/o acoso con envío de mensajes ofensivos, groseros e insultantes y ciberpersecución. Se incluyen las amenazas de daño o intimidación que provocan que la persona tema por su seguridad.

Un ofensor puede actuar de esta manera movido por la rabia, la envidia, el sentimiento de venganza, la inmadurez, el aburrimiento, la imitación de los modelos de los adultos, etc. En este tipo de acciones, también puede actuar movido por las emociones negativas tras una ruptura sentimental en estas primeras experiencias de amor romántico.

2. Metodología y resultados

El estudio se ubica en un modelo descriptivo y exploratorio y plantea el análisis de casos que se encuentran en la etapa de la adolescencia media, entre los 14 y los 17 años, y que llegan hasta la jurisdicción de menores de Cataluña. Se han analizado 185 expedientes oficiados por la Fiscalía de Menores a los equipos técnicos de Barcelona en el período comprendido entre enero de 2009 y el primer semestre de 2011, que corresponden a 110 denuncias, de las que se derivan 133 víctimas menores de edad.

Las principales variables analizadas de la población objeto de estudio se agrupan en diferentes categorías que facilitarán su análisis: sociodemográficas,

penales y criminológicas. La explotación estadística se hizo mediante los programas estadísticos SPSS y SPAD. Un tipo de análisis multivariado ayudó a identificar las asociaciones más relevantes en las categorías de sexo, edad y reincidencia en imputados, como también de sexo, edad y percepción de victimización en las víctimas.

Los principales resultados obtenidos nos muestran una incidencia del fenómeno de un 10,9%, con una previsión claramente al alza. Destacamos, en los casos de ciberacoso (*ciberbullying*), la conexión con el tipo de acoso tradicional (*bullying*) en un 26,3%, en unos tipos de acciones contra la integridad (un 41,1%) y contra el honor y la libertad personal (un 20,6%), así como la combinación de ambas, con un 23,2%. Las conductas protagonizadas por chicos constituyen un 58,9%, frente al 41,1% que protagonizan las chicas. En un 65% de los casos estudiados, la conducta ciberacosadora se realizó en grupo y, en un 58,7%, la duración fue inferior a un mes.

2.1. Variables personales

La mayoría son autóctonos (un 73% de los imputados y un 62,4% de las víctimas), tienen entre 14 y 15 años (un 61,2% de los ofensores), pertenecen a familias de clase media y cursan ESO. Resultan destacados, en los autores de la agresión (un 43,2% de los cuales están matriculados en segundo y tercero de ESO), factores como un bajo rendimiento académico (un 47%), absentismo escolar (un 15,1%) y problemática conductual (un 18,9%). La exposición a un riesgo más alto está relacionada también con un estilo de crianza más permisivo por parte de la familia (un 28,1%).

La tabla 1 presenta los datos obtenidos en este estudio de 2012 en relación a las variables edad y género de la población atendida por los equipos técnicos de justicia juvenil.

Respecto al género, las chicas presentan un porcentaje más elevado de víctimas (un 56,4%) y, a la vez, adquieren más protagonismo en la autoría de este tipo de acciones de acoso a través de las nuevas tecnologías (un 41,1%),

Tabla 1. Edad y género de los ofensores

Edad	Género					
	Hombre		Mujer		Total	
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
14 años	41	22,2	21	11,4	62	33,6
15 años	31	16,8	20	10,8	51	27,6
16 años	21	11,4	16	8,6	37	20,0
17 años	16	8,6	19	10,3	35	18,8
Total	109	58,9	76	41,1	185	100,0

Fuente: Bartrina, 2012.

en relación con el porcentaje del resto de delitos que cometen y que llegan a la Fiscalía de Menores. Las relaciones entre chicos son más duras, más difíciles y más agresivas que entre las chicas, como se describe en los casos analizados, y es más frecuente el solapamiento con una conducta de acoso tradicional.

La mayoría de casos se acumula en las zonas de la provincia de Barcelona que presentan más densidad demográfica, como las comarcas del Barcelonès, el Baix Llobregat, el Vallès Occidental y el Maresme.

En un 90% de los ejemplos estudiados, víctima y agresor son compañeros de escuela (un 43,6%), forman parte del mismo grupo de amigos (un 9,0%) o viven en un entorno muy cercano (un 39,1%).

En un 70 % de los jóvenes denunciados, éste ha sido el único contacto que han tenido con la jurisdicción de menores. En los casos de reincidencias, los porcentajes relacionados con la repetición de una conducta violenta son de un 26% en las chicas y de un 15,6% en los chicos. Se nos presenta en los chicos una tendencia más frecuente a actuar en grupo (un 65%) y a hacerlo dentro de una misma franja de edad.

En los casos estudiados de violencia en la relación de pareja, conocido como *dating violence* (un 14,3%), se ha podido encontrar más sufrimiento en la víctima, aunque la duración del acoso sea más corta. En todos ellos, estaban presentes el poder y el control hacia el otro mediante el abuso, que a menudo comportaba el fin de la relación sentimental.

Otros datos de interés apuntan a unos perfiles de acosadores que nos muestran dificultades para cumplir normas y, a veces, presentan una expresión reiterada de violencia. A menudo, actúan movidos por sentimientos de venganza y frustración.

Entre las víctimas estudiadas, en un 16,6% de los casos, el chico o la chica acosado hizo una demanda de atención en el ámbito de la salud mental, a nivel psicológico y/o psiquiátrico, para que le trataran manifestaciones como ansiedad y conductas depresivas, y en un 7,5% de los casos solicitó la adopción de una medida de protección en el momento de denunciar los hechos.

La percepción de victimización que describen haber sufrido se incluye en un intervalo inferior a los 30 días en un 58,6% de los casos, y en un 4,5% llega a superar el año. Sin embargo, por el tipo de diseño empleado en el estudio analizado, ha resultado difícil determinar y valorar la intensidad y la frecuencia de la agresión en estos intervalos de tiempo. Consideramos que esta cuestión es interesante y propia de un análisis más cualitativo a realizar en un proyecto futuro.

2.2. Tipos, formas y medios utilizados

Los enfrentamientos entre iguales que empiezan con un cara a cara en la escuela pueden tener continuidad en el mundo virtual y/o viceversa.

El tipo de acoso electrónico más habitual que practican los menores son las amenazas, los insultos, las injurias y las coacciones, todas ellas acciones contra el honor y la libertad personal y la integridad. En un 82,2% de los

casos, estas conductas de acoso se producen desde el hogar familiar, de aquí la importancia del estilo educativo ejercido por los progenitores o los cuidadores principales del menor.

Con respecto a las formas, hemos podido ver, en los casos analizados, que la acción de la conducta ciberacosadora suele incluir mayoritariamente la provocación (102 casos) y el hostigamiento (77 casos). En tercer lugar, la denigración (33 casos), seguida de la violación de la intimidad (22 casos), la suplantación de la identidad (10 casos) y, en último término, la exclusión social (2 casos).

Con respecto a los medios utilizados, ocupan un papel relevante Internet y las redes sociales —mayoritariamente Facebook—, así como el programa de mensajería instantánea Messenger como formas utilizadas para expresar una conflictividad que suele aparecer en el entorno escolar. Estudios recientes, como el de Protégeles realizado este año 2014, reflejan el descenso en el uso por parte de los jóvenes de redes sociales como Tuenti y Facebook, mientras crece rápidamente la utilización de los sistemas de mensajería instantánea tipo WhatsApp.

En nuestro estudio, destacan también el envío de mensajes de texto (SMS), las llamadas insistentes y desagradables desde el teléfono móvil, la grabación de vídeos y la remisión de fotografías que violan la intimidad. La tabla 2 recoge los porcentajes respecto al tipo de herramienta utilizada en la conducta de acoso a la víctima.

En los casos estudiados, también adquiere relevancia el uso frecuente de la multiplicidad de aplicaciones diversas de un mismo dispositivo o la alternancia del ordenador con el teléfono móvil, lo cual multiplica enormemente las posibilidades de hacer daño al otro. Por ejemplo: en Internet, en un 42% de los casos, hay un uso de hasta tres aplicaciones y, en un 26%, de hasta cuatro. Esta idea se relaciona con la utilización simultánea de la herramienta que habitualmente realiza el adolescente. Es importante remarcar que sólo en un 14% de los casos analizados se utilizó una sola aplicación para materializar la conducta de ciberacoso.

La práctica del *sexting* se sitúa, mayoritariamente, en la franja de 15 y 16 años, en cuya etapa se produce más expansión de las relaciones sociales y afectivas y el uso de un dispositivo móvil. Actualmente, la utilización extendida de teléfonos inteligentes se convierte en un instrumento extraordinario para alcanzar estas finalidades.

Tabla 2. Tipo de dispositivo

Dispositivo utilizado	N	%
Teléfono móvil	27	14,6
Ordenador	115	62,2
Teléfono móvil/ordenador	43	23,2
Total	185	100,0

Fuente: Bartrina, 2012

La práctica del *happy slapping*, menos extendida, es más habitual en los chicos y suele ir acompañada de una conducta de acoso escolar.

El tiempo de duración de estos tipos de acoso cibernético y el hecho de ser indirecto provocan un mayor efecto en la victimización del acosado, especialmente en aquellos casos en que se da una mayor vulnerabilidad, ya sea por edad, discapacidad y proceso de acomodación a un nuevo entorno —como en los casos de los menores que provienen de otros países y culturas.

4. La respuesta penal para el abordaje del conflicto

Básicamente, enmarcaremos la exposición en el abordaje de este tipo de conflictos en el ámbito de la justicia penal juvenil, destacando la importancia del trabajo por la seguridad de los alumnos en los centros educativos, que se desarrolla con la ayuda de programas y protocolos que orientan la intervención de profesionales ante este tipo de problemáticas.

Como agentes educativos en el ámbito penal juvenil, realizamos nuestra tarea desde las posibilidades y los recursos que nos ofrece el marco de intervención de la LO 5/2000, para la franja de edad entre los 14 y los 18 años, que se acoge a un modelo garantista y responsabilizador de carácter educativo. Las medidas educativas que recoge su articulado combinan el carácter sancionador con el educativo, ajustado a las necesidades de cada caso concreto.

Desde el ámbito penal, la intervención irá dirigida, básicamente, a incidir en la educación y en la concienciación social, así a como trabajar en la responsabilización de la familia y de la escuela. Consideramos que, desde la especificidad de nuestro ámbito penal, se han de priorizar las soluciones extrajudiciales, por razones de oportunidad, y, para los casos más graves, la respuesta de la justicia se situaría en el abanico de posibilidades y medidas educativas en el medio abierto que recoge la ley.

Como objetivo de la intervención ante este tipo de conflictos, por las características y las circunstancias que confluyen en ellos y que hemos ido enumerando a lo largo del texto, consideramos también prioritaria la apuesta por una justicia restaurativa que promueva la reparación de la conducta de ciberacoso con la víctima y con la comunidad. En estos casos, optamos por evitar, salvo en los de gravedad, un proceso judicial, en cambio, apostamos por la voluntariedad, el diálogo, la negociación y la solución del problema con la participación de sus protagonistas. Desde esta perspectiva, el ofensor comprenderá el daño causado a la víctima y a la comunidad, reconocerá su responsabilidad y adoptará una postura activa, con el compromiso firme de reparar el mal ocasionado.

El abanico de posibilidades que nos ofrece el marco de la justicia restaurativa nos facilita que adaptemos la intervención a la vía que más se ajuste a las necesidades del caso. Podemos escoger varias opciones: la mediación y conciliación con la víctima, las conferencias, los círculos restaurativos o bien el desarrollo de una actividad educativa en la que el joven participe voluntariamente.

Los resultados del trabajo empírico referido al marco en el cual desarrollamos nuestra actividad profesional nos llevan a afirmar que las soluciones extrajudiciales son una buena alternativa para el abordaje de estos tipos de conflictos que llegan a nuestra jurisdicción de menores, siempre que se den las circunstancias que las permitan a nivel de requisitos mínimos del infractor, como hemos expuesto, y según el tipo de conflicto que haya motivado la denuncia. Un 52,8% de los procesos de mediación y reparación iniciados se resolvieron favorablemente con mediación directa e indirecta entre agresor y víctima. Tan sólo en un 6,7% de casos se realizaron actividades educativas como forma de solucionar el conflicto de manera extrajudicial.

Pensamos que la escuela puede ser un entorno ideal para promover el desarrollo y la difusión de los valores de la no violencia y el respeto entre alumnos, contando con el apoyo y la implicación de los padres, las madres y el profesorado para apoyar y reforzar estos procesos. Especialmente efectiva resulta la mediación entre pares como una vía para ayudar al alumnado a hacer frente a los problemas que subyacen en los conflictos que puedan emerger y a desarrollar unas aptitudes que favorezcan su resolución.

La mediación se convierte en una alternativa a considerar en el proceso, al ofrecer el protagonismo a la víctima y dar la oportunidad al agresor de restaurar, de manera voluntaria, el daño que ha provocado. Pensamos que el límite se podría situar en aquellas situaciones en que se da una exposición reiterada al maltrato en el tiempo y que comporta un desequilibrio de poder entre ambos, especialmente en aquellos casos en los cuales la expresión de la conducta violenta es la representación de un problema de crueldad, y no sólo la manifestación de un conflicto. Se trataría, así, de evitar exponer a la víctima a un nuevo proceso de victimización.

Un 42,7% de los expedientes resueltos se cerró con un sobreseimiento en el acuerdo judicial. En ellos se incluyen los casos que participan voluntariamente en un proceso de mediación y reparación a la víctima de manera satisfactoria, o bien aquellos en los que, por el reproche practicado, el tiempo transcurrido o las medidas correctivas y educativas tomadas por la familia, el equipo técnico propone la no continuidad de las actuaciones por la vía judicial (un 33,8%).

El abanico de medidas en el medio abierto, con el desarrollo de programas especializados y orientados al trabajo de la educación, la responsabilización y la concienciación sobre los riesgos de estos usos inadecuados, podrían reservarse para los asuntos de más gravedad. Los casos estudiados y resueltos por los juzgados de menores por esta vía de imposición de una medida educativa como la libertad vigilada y las prestaciones en beneficio de la comunidad llegan a un 10,8%.

Cabe mencionar que la visibilidad de estos conflictos interpersonales y externos en las instituciones educativas ha supuesto la necesidad de establecer una regulación de las medidas jurídicas ya vigentes, para hacer frente a la problemática desde la normativa comparada a nivel internacional a la regulación de carácter estatal, donde se recogen y se tipifican las conductas protago-

nizadas por menores que llegan a la justicia juvenil con tipos delictivos pre-existentes. En los últimos años, se han sugerido debates y reflexiones apuntando a la necesidad de establecer una regulación expresa de este tipo de comportamientos, a pesar de que no representan nuevos hechos delictivos, sino que consisten en una actividad infractora ya conocida, como hemos mencionado más arriba y que ahora se materializa mediante estos dispositivos.

Los resultados obtenidos exponen, al mismo tiempo, la afectación psico-social y emocional en las víctimas del ciberacoso menores de edad, así como la importancia y la necesidad de educar en competencias para un uso correcto y responsable de estas herramientas en el espacio virtual. Familia y escuela se convierten en los pilares de esta tarea para alcanzar unos niveles óptimos de protección en los niños y adolescentes. A la vez, están emergiendo trabajos, guías y protocolos en el entorno académico y de entidades especializadas en la temática, encaminados a visualizar y a actualizar el contexto cambiante de la realidad, como también a orientar el trabajo de los docentes y de las familias frente a este tipo de conflictos entre iguales en el entorno en línea.

4. A modo de conclusión

En el trabajo presentado, nos hemos referido a una tipología de hechos que se dan con una incidencia de un 10,9%, sin embargo, pensamos que irán en aumento en los próximos años, precisamente por el uso generalizado, la conectividad permanente y la emergencia incontrolable de programas y plataformas en estos dispositivos móviles y el incremento a una mayor exposición de riesgo, especialmente en edades inferiores, por el descenso de la edad en que se inicia su utilización.

De los casos analizados, concluimos remarcando la importancia de las variables individuales (género y edad), así como del estilo educativo de la familia, puesto que debe tenerse en cuenta que el 82,2% de las conductas se practican desde el propio domicilio del chico o de la chica. Un individualismo que toma protagonismo en lo cotidiano, de modo que la privacidad y el ambiente del hogar se convierten en reguladores primordiales de las relaciones personales. En estos espacios individuales y privados, los niños y los adolescentes establecen una relación fuerte con este tipo de herramientas, las cuales, en muchas ocasiones, adoptan un carácter sustitutivo de las relaciones cara a cara en un momento vital de necesidad de socialización. Así, hemos de procurar por la educación de los menores, para que sean conscientes de las consecuencias de su actitud y de su comportamiento en la Red.

En el trabajo, destacamos la importancia y el protagonismo de la familia y de la escuela como instancias socializadoras básicas, para dar una salida a estos tipos de problemáticas y conflictos, así como para abordarlos y contenerlos. Hay que formar en valores, empatía y responsabilidad en este aprendizaje que el joven hace de forma permanente con Internet y teniendo muy presente el alto porcentaje de las conductas analizadas que se producen desde el propio hogar.

Por una parte, los progenitores y los cuidadores principales deben trabajar respecto a la responsabilidad de educar a los hijos, garantizando unos niveles óptimos de control combinados con el acompañamiento, el cuidado y el apoyo; dando importancia a la comunicación y a la creación de un clima de confianza y protección, y aplicando unas medidas y unos hábitos de seguridad que permitan minimizar las situaciones de riesgo derivadas de este uso inadecuado.

Por otra parte, los docentes, con sólidas capacidades y competencias digitales, pueden apoyar y favorecer la resiliencia y la instrucción en estas competencias a todos sus alumnos, frente a los riesgos a los que éstos se exponen, puesto que hemos visto como muchos de estos conflictos estudiados están relacionados y tienen su origen en la escuela donde conviven víctima y agresor (en un 43,6%, se trata de compañeros del mismo centro educativo).

De aquí que pensamos que la forma óptima y deseable de prevenir e intervenir ante este tipo de conflictos es con la implicación de la comunidad educativa, con el desarrollo de protocolos de actuación que eviten la arbitrariedad institucional y la de las propias familias. En esta línea, se están desarrollando iniciativas de ámbito europeo, estatales y autonómicas orientadas a la sensibilización y a la formación de profesionales, familias y menores. Todas ellas pretenden, con acciones específicas que se concretan en sus materiales didácticos, promover el rechazo de la violencia y fomentar cambios de actitud y de comportamiento, a fin de evitar incrementar el número de víctimas.

Para aquellos casos más graves (por su intensidad, desequilibrio de poder, duración y efectos en la víctima —también menor de edad—), es la justicia penal juvenil, a partir de la denuncia de la conducta acosadora, quien tiene que responder, bien mediante un programa de mediación y reparación a la víctima, bien mediante la ejecución de medidas educativas que contemple la legislación vigente, básicamente en el medio abierto.

La intervención desde la justicia juvenil pasa por la tarea de los profesionales, a fin de evitar la entrada al circuito judicial siempre que sea posible, con la concienciación y la responsabilización de estas conductas adecuando los contenidos de los programas técnicos a cada tipo de caso. Tenemos que trabajar para la educación, para la prevención y la autoprotección de niños, niñas y adolescentes, con el fin de reducir el impacto y el aumento de estos conflictos entre iguales en el espacio virtual.

Las propuestas que se nos plantean en este momento apuntan a la necesidad de profundizar en estudios de victimización desde una vertiente más cualitativa, como también a la necesidad de formar a los profesionales en competencias tecnológicas, con el fin de capacitarlos para que puedan resolver estos tipos de conflictos. Es muy importante también que se divulguen protocolos y líneas de actuación que regulen y eviten la arbitrariedad de la intervención frente a este tipo de situaciones y problemáticas emergentes en el ámbito juvenil.

Referencias bibliográficas

- AFTAB, P. (2006). *Cyberbullying: Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundación EDEX-Pantallas Amigas.
- AGUSTINA, J. R. (2009). «Arquitectura digital de Internet como factor criminógeno: Estrategias de prevención frente a la delincuencia virtual». *International E-Journal of Criminal Sciences* [en línea], 3 (4), 1-33. <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/inecs/article/view/262/259>> [Consulta: 20 marzo 2014].
- (2010). «¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil?». *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica (RECPC)* [en línea], 12-11, 1-44. <<http://criminnet.ugr.es/recpc/12/recpc12-11.pdf>> [Consulta: 19 marzo 2014].
- AGUSTINA, J. R. y GÓMEZ-DURAN, E. L. (2012). «Sexting: Research Criteria of a Globalized Social Phenomenon». *Archives of Sexual Behavior* [en línea], 41 (6). <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10508-012-0038-0#page>> [Consulta: 29 septiembre 2013].
- ÁLVAREZ, D.; NUÑEZ, J. C.; ÁLVAREZ, L.; DOBARRO, A.; RODRÍGUEZ, C. y GONZÁLEZ, P. (2011). «Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria». *Anales de Psicología* [en línea], 27 (1), enero, 221-231. <<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/26459/1/Violencia%20a%20trav%C3%A9s%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n%20en%20estudiantes%20de%20secundaria.pdf>> [Consulta: 24 marzo 2014].
- ÁVILÉS, J. M. (2009). «Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria». *Boletín de Psicología* [en línea], 96, julio, 79-96. <<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N96-6.pdf>> [Consulta: 21 marzo 2014].
- BARTRINA, M. J. (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías* [en línea]. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Departamento de Justicia. Generalidad de Cataluña. <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Justicia/menuitem.6a30b1b2421bb1b6bd6b6410b0c0e1a0/?vgnextoid=8458fc4d968c5310VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=8458fc4d968c5310VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>> [Consulta: 12 marzo 2014].
- (2013). «Justícia juvenil i adolescent en l'era digital: Conductes de risc per l'ús inadequat de les noves tecnologies». *Butlletí d'Inf@ncia* [en línea], 63, enero. Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia. Departamento de Bienestar Social y Familia. <http://www20.gencat.cat/docs/dixit/Home/04Recursos/02Publicacions/02Publicacions%20de%20BSF/04_Familia_infancia_adolescencia/Butlleti_infancia_articles_2013/Links/profunditat-63.pdf> [Consulta: 3 marzo 2014].
- BELSEY, B. (2005). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation* [en línea]. <<http://www.cyberbullying.ca>> [Consulta: 20 marzo 2014].
- BUELGA, S.; CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2010). «Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet». *Psicothema* [en línea], 22 (4), 784-789. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unioviado.es%2Ffreunido%2Findex.php%2FPST%2Farticle%2Fdownload%2F8953%2F8817&ei=qzsvU-_oHOit0QWx-YH4BA&usq=AFQjCNFJJbNvHktYy30vMdn3Cdb0i4NT5Q&bvm=bv.62922401,d.bGQ> [Consulta: 20 marzo 2014].

- CABA, M. A. de la; LÓPEZ ATXURRA, R. (2013). «La agresión entre iguales en la era digital: Estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de primaria i del primero de secundaria». *Revista de Educación* [en línea], 362, septiembre-diciembre, 247-272. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/362160.pdf?documentId=0901e72b811e0a69>> [Consulta 24 septiembre 2013].
- CALMAESTRA, J.; ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2008). «Las TIC y la convivencia: Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio». *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- CEREZO, F.; CALVO, A. R. y SÁNCHEZ, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid: Pirámide.
- CHÓLIZ, M. y VILLANUEVA, V. (2011). «Evaluación de la adicción al móvil en la adolescencia». *Revista Española de Drogodependencias* [en línea], 36 (2), 165-184. <http://www.aesed.com/descargas/revistas/v36n2_3.pdf> [Consulta: 17 marzo 2014].
- COLLELL, J. y ESCUDÉ, C. (2008). «Ciberbullying: El acoso a través de la red». *Ámbitos de Psicopedagogía* [en línea], 24, otoño, 20-23. <<http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%2024.pdf>> [Consulta: 11 marzo 2014].
- CONVIVES (2013). «Acoso entre iguales: Ciberacoso». *Revista Digital de la Asociación Convives* [en línea], 3, abril. <http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N_3-Abril-2013.pdf> [Consulta: 16 septiembre 2013].
- DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID (2011). *Ciberbullying: Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. <<http://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/inicio/-visor/ciberbullying-guia-de-recursos-para-centros-educativos-en-caso-de-ciberacoso;jsessionid=193306CCA955B6778C324390B1572913>> [Consulta: 16 marzo 2014].
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, J. (2013). «El acoso entre adolescentes en España: Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuye la victimización». *Revista de Educación* [en línea], 362, 348-379, septiembre-diciembre. <http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_164.pdf> [Consulta: 24 septiembre 2013].
- ECHEBURÚA, E.; LABRADOR, F. J. y BECOÑA, E. (coord.) (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. y OÑEDERRA, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA JIMÉNEZ, A. (coord.) (2010). *Comunicación y comportamiento en el ciberespacio: Actitudes y riesgos de los adolescentes*. Barcelona: Icaria.
- GARMENDIA, M. et al. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo* [en línea]. Bilbao: Universidad del País Vasco. EU Kids Online. <[http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/National%20reports/Spanish%20report.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/National%20reports/Spanish%20report.pdf)> [Consulta: 25 junio 2013].
- HINDUJA, S. y PATCHIN, J. (2011). *Cyberbullying fact sheet: Electronic Dating Violence* [en línea]. Cyberbullying Research Center. Retrieved. <http://www.cyberbullying.us/electronic_dating_violence_fact_sheet.pdf> [Consulta: 6 octubre 2013].
- INTECO (2009). *Guía legal sobre Cyberbullying y Grooming: Observatorio de la Seguridad de la Información* [en línea]. Área Jurídica de la Seguridad y las TIC. <http://www.inteco.es/guias/guiaManual_grooming_ciberbullying> [Consulta: 26 febrero 2014].

- (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: Qué es y cómo prevenirlo* [en línea]. Observatorio de la Seguridad de la Información. <http://www.inteco.es/guias_estudios/guias/Guia_sexting> [Consulta: 26 febrero 2014].
- (2012). *Guía de actuación contra el ciberacoso para padres y educadores* [en línea]. Observatorio de la Seguridad de la Información. <http://menores.osi.es/sites/default/files/Guia_lucha_ciberacoso_menores_osi.pdf> [Consulta: 3 marzo 2013].
- KATZER, C.; FETCHENHAUER, D. y BELSCHAK, F. (2009). «Cyberbullying. Who are the victims?: A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school». *Journal of Media Psychology* [en línea], 21 (1), 25-36. <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2009-03332-003>> [Consulta: 15 marzo 2014].
- KOWALSKI, R.; LIMBER, S. y AGATSTON, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la er@digit@l*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- LI, Q. (2007). «New bottle but old wine: A research on cyberbullying in schools». *Computers in Human Behaviour* [en línea], 23 (4), 1777-1791. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563205000889>> [Consulta: 15 marzo 2014].
- LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A. y ÓLAFSSON, K. (coords.) (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children*. London School of Economics and Political Science. Informe enero. <<http://www.eukidsonline.net>> [Consulta: 23 marzo 2014].
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2008). «Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión». *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- OVEJERO, A.; SMITH, P. K. y YUBERO, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PÉREZ, S.; BURGUERA, L. y PAUL, K. (dir.) (2013). *Menores e Internet*. Navarra: Aranzadi.
- PROTÉGELES (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y smartphones* [en línea]. <http://www.diainternetsegura.es/descargar_estudio.php>.
- REY, R. del; ELIPE, P.; ORTEGA, R. (2012). «Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence». *Psychothema* [en línea], 24 (4), 608-613. <<http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=4061>> [Consulta: 3 marzo 2014].
- REY, R del; FLORES, J.; GARMENDIA, M.; MARTÍNEZ, G.; ORTEGA, R. y TEJERINA, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. Bilbao: Grupo EMICI (Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre Cyberbullying) / Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- TEJERINA, O. y FLORES, J. (2009). *e-Legales. Guía para la gente "legal" de Internet*. Bilbao: Fundación EDEX-Pantallas Amigas.
- WILLARD, N (2006). *An Educator's Guide to: Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Research Press.

TEMES DE RECERCA
TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Educación y desigualdad en los bateyes de la República Dominicana*

Mar Oliver Barceló

ONG 180 Grados para la Cooperación y el Desarrollo. República Dominicana.

mdmoliver@gmail.com



Recibido: 28/10/2013

Aceptado: 27/12/2013

Resumen

La vida en un batey de la República Dominicana conlleva altos niveles de precariedad y marginación. El presente estudio se ha propuesto comparar, a través de metodologías cuantitativas y cualitativas, las condiciones escolares, familiares y el nivel de desarrollo en diversas competencias y procesos psicológicos básicos de niños y niñas escolarizados en estas plantaciones de caña de azúcar con aquellos que asisten a la escuela en el pueblo de Guaymate. Si tomamos como referencia los estadios de desarrollo de Piaget, los resultados han arrojado un nivel muy bajo en ambos casos, pero, cuando se trata de los bateyes, la diferencia es abrumadora. Entendemos esta constatación como un punto de partida para reflexionar sobre las posibles causas que lo desencadenan y el rol de los centros educativos como elemento de superación o perpetuación de las desigualdades sociales.

Palabras clave: batey; desigualdad social; oportunidades educacionales; relación entre la escuela y la comunidad.

Resum. Educació i desigualtat en els bateis de la República Dominicana

La vida en un batei de la República Dominicana implica nivells elevats de precarietat i d'aïllament. L'estudi que presentem es proposa indagar, a través de metodologies quantitatives i qualitatives, sobre les condicions escolars, familiars i el nivell de desenvolupament de diverses competències i processos psicològics bàsics dels infants escolaritzats en aquestes plantacions de canya de sucre, en comparació amb els que acudeixen a l'escola del poble de Guaymate. Si prenem com a referència els estadis piagetians, els resultats ens indiquen un nivell molt baix en tots dos casos, però quan es tracta dels bateis, la diferència és aclaparadora. Això ens porta a reflexionar sobre el rol dels centres educatius com a element de superació o perpetuació de les desigualtats socials.

Paraules clau: batei; desigualtat social; oportunitats educacionals; relació entre l'escola i la comunitat.

* Agradecimientos a los colaboradores (Guillermo Aramburo, Mercedito Mártir, Ada Félix, Penélope Pizzini, Luis Miguel, Yuleisy Muis, Biamnesa, Amaura, Pared y Manuel Pomar), que, con un gran compromiso y dedicación, recorrieron bateyes y aulas, así como a la asesoría psicopedagógica de Ana González. Sin su trabajo y cooperación, hubiera sido imposible llevar a cabo el presente estudio.

Abstract. *Education and Inequality in the Dominican Republic* bateyes

Life in the Dominican Republic sugar cane worker communities or *bateyes* is characterized by high levels of insecurity and isolation. Using quantitative and qualitative methodologies, this study aimed to explore school and family conditions, and the level of basic psychological processes of children schooled in these sugar cane plantations compared to those who attend school in the village of Guaymate. Taking as a reference Piaget's development stages, the results yielded a very low level of development in both cases, but the difference is overwhelming in the case of the *bateyes*. The study serves as a departure point for reflecting on the role schools play in overcoming or perpetuating social inequalities.

Keywords: *batey*, social inequality, educational opportunities, school-community relationship.

Sumario

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| Introducción | 3. Discusión |
| 1. Metodología y diseño del estudio | Referencias bibliográficas |
| 2. Resultados del estudio | |

Introducción

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

(ONU, 1959, principio 7)

El presente proyecto se enmarca en un conjunto de actividades que lleva años realizando la organización no gubernamental 180 Grados para la Cooperación y el Desarrollo, cuya misión consiste en «Cooperar internacionalmente para promover y reforzar el desarrollo comunitario integrándose y colaborando con las redes locales (sociales, educativas y sanitarias) en Latinoamérica» (2013). Su foco de atención son los bateyes: pequeñas comunidades rurales conformadas por los trabajadores de la caña de azúcar y sus familias, instalados en viviendas y territorios propiedad de la empresa azucarera, dentro de las mismas plantaciones, «una prolongación modificada del modelo de organización social colonial que comenzó en el Nuevo Mundo con el sistema de plantaciones de azúcar» (Moya et al., 1986: 18). Las características que suelen acompañar a estas poblaciones son la incomunicación con centros urbanos y con el sistema sanitario, el encarecimiento del acceso a productos de primera necesidad, una infraestructura dependiente de las decisiones de la compañía azucarera, una falta de electricidad y de agua corriente en los hogares, así como unos sanitarios y unos baños públicos en malas condiciones, entre otros problemas.

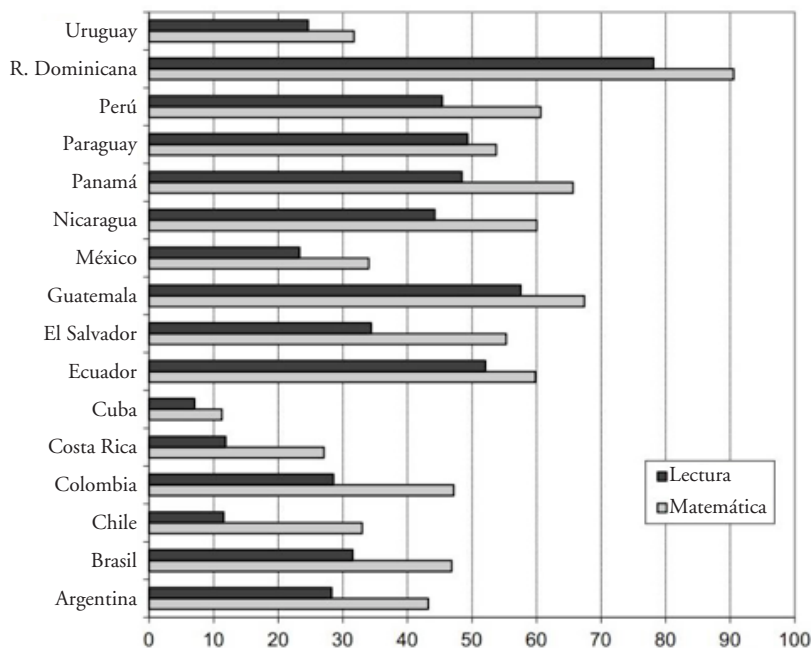
El presente estudio pretende comprobar si existen diferencias importantes entre los niños y las niñas de diez bateyes y los de la escuela de Guaymate —el municipio más cercano a dichos bateyes—, en relación con tres dimensiones: situación familiar, condiciones escolares y competencias y habilidades básicas desarrolladas.

Si partimos de una visión más general, nos damos cuenta de que la República Dominicana es uno de los países del Caribe y de Latinoamérica que tiene el menor gasto proporcional en educación, como consecuencia, los resultados en competencias lingüísticas y matemáticas de escolarización básica son destacablemente negativos en relación con diversos países latinoamericanos (UNESCO, 2013).

Los estudios oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2013) corroboran los datos, aunque el análisis de la educación se centra en datos como la cantidad de estudiantes con rezago y el índice de abandono o de reprobación, y no tanto en las causas de dichas diferencias.

Desde nuestra perspectiva, nos parece oportuno plantear cuestiones sobre la dialéctica entre educación y contextos de pobreza y marginalidad. Es decir: ¿la escuela es una institución que contribuye a superar la desigualdad o es un instrumento de reproducción social que ayuda a perpetuar la brecha social?

Tabla 1. Porcentaje de alumnos de tercer grado que *no* alcanzaron el nivel de desempeño II en lectura y matemática en la prueba SERCE2006.



Fuente: UNESCO, 2013: 69.

Muchos autores nos sugieren sospechar de los sistemas de enseñanza. Bourdieu y Passeron (1996) analizan la escuela como un espacio clave para mantener la distinción entre grupos sociales, los cuales conservan su posición a través del *capital cultural* y del *capital económico*. Por tanto, la institución educativa se encargaría de reproducir una arbitrariedad cultural que contribuiría a reproducir las relaciones entre clases, pero advierte de la necesidad de analizar los mecanismos complejos de relación entre la escuela y el espacio social para poder hacer un análisis más profundo (1997).

Henry Giroux (2004) reflexiona sobre cómo las *teorías de la reproducción* rechazan las ideas del funcionalismo estructural, según las cuales las escuelas son instituciones democráticas que promueven la cultura y el conocimiento sin juicios de valor. Postulan que las escuelas utilizan sus recursos para mantener las relaciones sociales y de trabajo, de manera que se conserve el sistema productivo.

Pero ninguno de los dos autores se considera finalista o fatalista y ambos creen imprescindible que se contemple que las escuelas son también sitios culturales que pueden representar campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico (Giroux, 2004).

En la República Dominicana, encontramos análisis como el de Luca Giliberti (2013), que realiza una crítica a las diferencias entre los centros privados y los públicos y al modo como éstas afectan a los grupos sociales más pobres, por ello califica al sistema educativo de «notablemente diferenciado en términos de clase social e identidad racial». En la presente investigación, compartimos ampliamente las reflexiones del autor, y nuestro foco de interés se traslada a los bateyes, un espacio de precariedad y marginación en donde consideramos muy necesario realizar una reflexión sobre el proceso educativo y su contexto.

1. Metodología y diseño del estudio

Nuestros objetivos generales consisten en realizar un estudio comparativo entre dos entornos educativos cercanos pero diferentes: la escuela pública de Guaymate, Hicayagua, y diez escuelas de bateyes cercanos a dicha población, en la Romana.

El presente estudio se ha centrado en tres dimensiones: en primer lugar, las condiciones escolares existentes; en segundo lugar, la situación familiar de los alumnos, y, finalmente, su desarrollo de competencias y procesos psicológicos básicos. Consideramos que no se pueden vincular de manera directa los resultados de estas tres esferas, pero esperamos poder formular hipótesis sobre los factores de riesgo presentes en el entorno escolar, social y familiar. Consideramos que el siguiente paso podría ser ampliar los tópicos de investigación sobre esta dicotomía.

Empezamos con estos dos espacios educativos —escuelas de batey y escuela Hicayagua—, dada la proximidad entre ambos contextos, y no con estudiantes de otro espacio sociocultural, como, por ejemplo, Barcelona o Santiago de Chile, ya que el análisis resultaría extremadamente complejo, debido a la cantidad de variables que se deberían considerar. Cabe tener en cuenta que las condiciones de la escuela de Guaymate distan mucho de ser las óptimas, como indica la

etiqueta «urbana-marginal» asignada por el Ministerio de Educación (2013), a causa del alto nivel de deserción escolar y de repetición de cursos.

En cuanto a la metodología para aproximarnos a este tema, siguiendo a Cook y Reichardt (2005), hemos optado por un modelo mixto con instrumentos cualitativos y cuantitativos, que nos permita atender la multiplicidad de dimensiones que pretendemos abordar y que sea coherente con los propósitos de la investigación y la evaluación. Para ello, se ha intentado diseñar una combinación flexible y adaptativa de ambos métodos.

El equipo de trabajo estaba conformado por la autora del presente artículo, un grupo de nueve chicos y chicas de Guaymate, voluntarios de la ONG, y su actual director. Es importante destacar que gran parte de las entrevistas fueron realizadas por personas que tenían el mismo dialecto que los niños y las niñas entrevistados, incluso en el equipo de entrevistadores siempre había alguien que hablaba la lengua criolla, idioma de Haití y común en familias dominicanas de ascendencia haitiana, para disminuir el riesgo de confusiones o respuestas incoherentes.

Dimensión A. Condiciones escolares existentes en Hicayagua y en diversos bateyes de la Romana

Para aproximarnos a esta dimensión, optamos por la observación participante, o etnografía, entendida, desde el punto de vista de Hamme y Atkinson (1994), como una metodología de investigación social reflexiva, con todas las implicaciones que ello conlleva, que reconoce la complejidad del proceso y del rol de quien investiga.

Para ello, la investigadora vivió durante tres meses en el pueblo de Guaymate, ya que no es posible instalarse en los bateyes propiedad de la empresa azucarera y de uso exclusivo para los trabajadores y sus familias. Gracias al apoyo de la organización no gubernamental 180 Grados, el acceso a la escuela de Guaymate no supuso ningún problema para nosotros. Durante más de un mes, acudimos diariamente al centro escolar. También se tuvieron en cuenta los aspectos señalados por Stocking (1992), quien sugiere que el etnógrafo debe conocer la lengua, no debe imponer categorías propias, debe conocer personalmente a las personas con las que convive y mezclarse en sus actividades cotidianas, además de prestar atención a la información. El acceso a los bateyes fue a través de visitas puntuales, con la colaboración del profesor responsable.

Se realizó un diario de campo para recoger la información sistemáticamente al final de la jornada, ya que la coordinación de la investigación impedía hacerlo in situ.

Dimensión B. Situación familiar

Para la aproximación a la situación familiar de los niños y niñas escolarizados en ambos contextos, contamos con dos fuentes principales: la entrevista realizada a ellos y a ellas directamente y la conversación informal de la investigadora con sus maestros correspondientes, los cuales nos podían proporcionar

datos, como, por ejemplo, su nacionalidad, puesto que los niños y las niñas no la sabían. Dichos datos eran registrados en el «diario de campo».

Dimensión C. Desarrollo de competencias y procesos psicológicos básicos entre los niños y niñas de los bateyes y otros entornos escolares y sociales

El propósito general de esta dimensión es realizar una investigación comparativa sobre el desarrollo de competencias y procesos psicológicos básicos entre los niños y las niñas de los bateyes y la escuela higuëyana de Guaymate.

El primer gran interrogante con el que nos encontramos fue determinar qué competencias y qué procesos psicológicos básicos nos interesaba evaluar. Con la asesora psicopedagógica, se determinaron los siguientes ítems:

- La *percepción visual*. Consideremos la percepción no como un proceso pasivo, sino como una compleja labor de síntesis y análisis, en donde confluyen las experiencias y los aprendizajes del sujeto. Nuestra comprensión de la percepción visual podríamos decir que es aquella que ha sido más estudiada y, junto al sistema auditivo, son los sentidos de mayor incidencia en el desarrollo cognitivo humano. Siguiendo la misma línea, coincidimos con la posición de que la *memoria visual* se ejercita y se desarrolla a través de aprendizajes y experiencias.
- La *noción de conservación*, siguiendo las teorías de la psicología del desarrollo de Piaget (Piaget, 1947; Flavell, 1963). Entendemos esta noción como un paso importante en el desarrollo cognitivo de los niños y de las niñas, y revela la habilidad para reconocer que ciertas propiedades de los objetos se mantienen invariables frente a cambios de posición, color o forma.
- Siguiendo la línea de Piaget e Inhelder (1997), incluimos el *pensamiento lógico* (o lógico-matemático), entendido como aquel que no existe por sí mismo en la realidad (en los objetos), sino en el sujeto que lo construye por abstracción reflexiva. Esta dimensión se encuentra intrínsecamente ligada a la anterior, de noción de la conservación.
- *Competencias comunicativas*, entendiendo tal concepto de manera amplia (Hymes, 1971: 27-47), como la capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad por utilizarla, también siguiendo la línea de Habermas (2010), en la que la racionalidad comunicativa es aquella que nos «permite coordinar y reproducir procesos sociales tan cotidianos a todos los niveles, como son la socialización, la integración social o la legitimación, superando capacidades técnicas o mecánicas» (Noguera, 1996). Este aspecto no estaba inicialmente dentro de las competencias que el estudio pretendía evaluar, pero las entrevistas con los niños y las niñas de los bateyes mostraron que era un elemento que no podíamos obviar, dado que la incapacidad de comunicación de diversos pequeños de 6 años nos había imposibilitado todo tipo de interacción con ellos. Como consecuencia, se reformuló la pauta de entrevista para incluirlo en el registro de la investigación, exclusivamente para el grupo de dicha edad.

- La *lectoescritura*. Al evaluar la capacidad de lectoescritura de los niños y niñas, evidentemente, no queremos sacar conclusiones sobre sus capacidades personales, pero sí sobre su trayectoria formativa y las prioridades que los docentes establecieron en ella. En ese sentido, consideramos relevante, para reflexionar sobre la educación en los bateyes, el hecho de encontrarnos con alumnos de 11 años sin muestra de desarrollo alguno.

Una vez fijados los ítems a indagar, detallamos la muestra de estudio para, a continuación, definir los instrumentos más pertinentes.

Para determinar la muestra de estudio, se consideraron los niveles y los estadios de desarrollo tipificados por Piaget e Inhelder (1997) y se decidió concentrarse en dos franjas etarias (6 y 11 años), tomando en consideración que, según el autor, los primeros ya deberían contar con muchas capacidades de la etapa preoperatoria y los segundos ya estarían finalizando la etapa operatoria. En Guaymate, el universo consistía en todos los niños y niñas que tuvieran la edad señalada, todos los cuales asistían al primer curso, siendo un total de 21, y todos los niños y niñas de 11 años entre los cursos de tercero a quinto, cuyo grupo estaría formado por 26 alumnos y alumnas. En el caso de los bateyes, se entrevistaron a más de cien niños y niñas escolarizados en diez bateyes, que asistían a la escuela regularmente.

Para tal propósito, se diseñó una metodología mixta, de carácter cualitativo y cuantitativo, con el objetivo de conocer y valorar el desarrollo de las competencias y los procesos psicológicos básicos citados de grupos diversos de niños y niñas, para, posteriormente, poder reflexionar sobre las posibles causas y los factores que afectaban al proceso educativo.

En cuanto a los instrumentos de metodología cuantitativa, se optó por el uso de diversos tests, sistema que actualmente encuentra una amplia aceptación en el campo de la psicología (Muñiz y Fernández-Hermida, 2010). Con la asesoría de una psicopedagoga, se seleccionaron diversos tests pertinentes con los propósitos de la investigación en función de la edad de los entrevistados y se diseñaron unas actividades especialmente diseñadas para el estudio.

- El *test de Rey* (Rey, 1987) se aplicó a todos los niños y niñas, con el propósito de evaluar la capacidad de percepción visual, atención, concentración y memoria visual.
- Se utilizó la adaptación española de *Caras: Test de percepción de diferencias*, de Thurstone (1995), para aplicarlo exclusivamente al grupo de mayor edad. Según Ison y Anta (2006), este test presenta diversas ventajas, como «una consigna sencilla y de fácil comprensión para niños y adultos de todos los niveles culturales», aspecto que nos interesaba, considerando que la mayoría de instrumentos habían sido elaborados en contextos socioculturales muy diversos al de los sujetos.
- También se utilizaron unas *pruebas estandarizadas* para el presente estudio que complementarían los tests anteriores. En el caso del grupo de menor edad, y para complementar el análisis de la percepción visual, la atención,

la memoria visual y la concentración, se diseñó un abanico de actividades de dificultad diversa, en donde se pedía al niño o a la niña que identificara si un punto rojo quedaba dentro o fuera de una figura geométrica, y que identificara diferencias entre dibujos de complejidad diversa. Para complementar el análisis de memoria visual y espacial, se les solicitó que copiaran unas formas geométricas que iban aumentando progresivamente de complejidad y articulación.

- Se aplicó una derivación de la *batería diseñada por Goldschmid y Bentler* (1968), uno de los materiales más completos para la medición de conceptos piagetianos, para abordar la noción de conservación. Los ítemes incluidos en la batería fueron aquellos que consideramos de administración y cuantificación más fácil, más interesante a nivel psicométrico y adaptados a la edad de los niños y niñas.

Además de las cifras obtenidas con los instrumentos citados, se diseñó un formato de *entrevista* semisistemática, en donde los investigadores iniciaban una conversación con los alumnos a partir de unos temas sugeridos. Se consideró que la entrevista es un formato «capaz de ofrecer el contraste cualitativo a los resultados obtenidos mediante procedimientos cuantitativos, y de facilitar su posterior comprensión» (Guerrero, 2010). Para simplificar la actuación de los investigadores noveles, se estructuró el orden y los temas para todos los entrevistados, lo que también facilitó el análisis y la interpretación de las variaciones entre los encuestados. Las líneas temáticas por las que se les sugería discurrir eran: los datos básicos del niño o la niña (nombre y edad), el lugar de residencia, su familia, su vida escolar, sus intereses y su vocación profesional. Los resultados de dichas entrevistas también nutrían sustancialmente la dimensión de estudio sobre la situación familiar de los niños y niñas. En el caso de las entrevistas a los alumnos de Guaymate, se realizaron en dos jornadas de, aproximadamente, una hora cada una. En el caso de las entrevistas a los alumnos de los bateyes, debido a las dificultades de transporte, las entrevistas se concentraron en una única jornada.

2. Resultados del estudio

Dimensión A. Contexto escolar

Infraestructura, condiciones climatológicas y calendario escolar

Si, en el caso del estudio entre escuelas públicas y privadas de la República Dominicana, Luca Giliberti (2013) constataba unas «diferencias abismales», en desmedro de las públicas, en nuestro caso, la escuela pública Hicayagua todavía está en condiciones extraordinariamente superiores en relación con las escuelas de los bateyes. En la escuela pública de Guaymate, se cuenta con un edificio de ladrillo, luz eléctrica y un profesor para cada clase. Sin embargo, en las escuelas de bateyes, aunque éstos son menos poblados, generalmente, hay una o dos salas de madera y sin electricidad, con un profesor para todos los cursos.

En una región de clima tropical, en donde se calculan más de cien días anuales con precipitaciones, cuando llueve, en las escuelas de los bateyes es necesario cerrar las ventanas para que no entre el agua. Al no contar con electricidad, las clases quedan a oscuras y, evidentemente, no se puede realizar la actividad docente, por lo que los estudiantes se van a casa o, directamente, no acuden a la escuela. Otra de las consecuencias que provocan las precipitaciones es que los bateyes y sus accesos pueden quedar intransitables. Por tal motivo, es frecuente que el profesor no disponga de medios para llegar al centro docente.

Hoy ha empezado a llover al salir de Guaymate. Al llegar a la escuela, todos los niños se habían ido a su casa, ya que hoy no habría clases. Hemos conversado con el profesor y ha mandado a llamar a los niños y niñas, que vinieran de sus casas, para que pudiéramos conversar con ellos y aprovecháramos la visita al batey. Para entrar en la escuela, hemos tenido que ir saltando de piedra en piedra para superar una ancha corriente de agua, menos mal que nadie se ha caído. (Extracto del diario de campo, noviembre de 2011)

Aparte del factor climático, las celebraciones de la comunidad, las reuniones de organización y programación de los profesores u otros eventos causan la suspensión de las clases. En los bateyes, resulta más difícil conocer las jornadas escolares, ya que la única persona que registra el dato es el propio profesor. Merece la pena recordar que, en algún caso, tuvimos que acudir hasta cuatro veces al batey durante el horario académico para poder encontrar al docente. Resulta significativo que, si no se realiza la clase, ni los estudiantes ni los progenitores reclaman o se sienten perjudicados.

Continuidad escolar y cursos ofrecidos

La situación legal de los habitantes de los bateyes es un tema de candente actualidad, ya que el Tribunal Constitucional ha apoyado la Resolución 012/07 (Paulino, 2008), cuya aplicación ha derivado en la ilegalización de actas de nacimiento válidas ya emitidas para hijos e hijas de haitianos. La consecuencia surgida en nuestro campo es que un alumno sin documentación no podrá tener el título de educación primaria. Seguramente, esta decisión desmotiva a los niños, a las niñas y a sus familias en relación con su formación académica. En todas las escuelas de bateyes a las que acudimos, los profesores abrían sus puertas a todos los que quisieran acudir. No encontramos ningún caso de discriminación por papeles, por lo que es necesario recalcar una visión amplia de parte de los profesores y de las profesoras.

Otro factor similar que imposibilita la llegada del estudiante a octavo curso es que, en las escuelas de los bateyes, no siempre se ofrece todo el ciclo de educación primaria. En los casos en que no se llega al último curso, los estudiantes deben ir hasta Guaymate, por lo que, a mayor distancia, mayor abandono escolar. Aunque existe un sistema de transporte público, éste no es permanente ni fiable. Por ello, a pesar de que la educación en la República

Dominicana sea obligatoria hasta los 16 años, muchas familias ven que sus hijos podrán estudiar solo hasta quinto curso.

Según Castells et al. (1994), la inclusión en el mercado laboral y en la sociedad de manera activa está fuertemente vinculada a la posesión de títulos que reflejan habilidades intelectuales y recursos que otorga el mundo escolar. Coincidiendo con el autor, la imposibilidad de obtener el título del ciclo básico no solamente impide a los estudiantes que puedan desarrollar su proceso formativo, sino también su inclusión en la sociedad y las posibilidades de elegir su futuro.

Metodologías didácticas

Valera (2001) ya expuso que, a pesar de haber realizado una importante reforma en el currículo dominicano, en el momento de realizar su estudio, se observaban prácticas pedagógicas poco permeadas por las nuevas conceptualizaciones y enfoques, y no se podía apreciar un cambio significativo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una década más tarde, Vargas (2010) constata cómo se continúa la enseñanza a través de métodos rígidos y autoritarios. Giliberti (2013) también confirma dicha aseveración, concretando que la mayor parte de las actividades observadas en su estudio consistían en copia y repetición.

En nuestro caso, no se pudo llevar a cabo una observación sistemática de la actividad pedagógica, por lo que la recopilación de datos se realizó a través de la constante interrupción de las clases, aproximadamente cada 45 minutos. En la escuela Hicayagua, las actividades que constatamos que se realizaban en clase también consistían en copia y repetición. Los estudiantes copiaban un texto en su cuaderno y debían memorizarlo. Los profesores revisaban la copia correcta y la repetición posterior. En nuestras visitas a los bateyes, fue muy difícil constatar las metodologías didácticas de los profesores. Algunas veces, encontramos al profesor realizando clase, pero en muchas ocasiones no pudimos constatar que se estuviera llevando a cabo una actividad pedagógica programada. También se daba el caso de que, al concentrarse un grupo de estudiantes de diversas edades y cursos, el profesor atendía a algunos de ellos, mientras los otros simplemente esperaban.

La metodología y el enfoque didáctico es un tema fundamental a abordar si pretendemos que las escuelas se conviertan en espacios de reflexión e integración, por lo que resultaría interesante poder tratar este aspecto con más profundidad en futuras instancias.

Dimensión B. Situación familiar

Situación legal

El tema de las dificultades con las que se encuentran los estudiantes sin acta de nacimiento al llegar a octavo curso ya fue abordado en el apartado anterior. Al analizar cuántos de éstos niños y niñas efectivamente iban a la escuela,

encontramos un pequeño porcentaje en los primeros años, que iba desapareciendo a medida que se hacían mayores.

Los datos de la franja etaria de 6 años fueron suministrados por el profesor y no contamos con los de todos los niños y niñas, ya que había docentes que no podían asegurar esa información. De los alumnos entrevistados en los bateyes, un 18% no tenía la nacionalidad dominicana, pero igualmente asistía a clase. En la escuela Hicayagua, no encontramos a ningún menor sin acta de nacimiento.

En el caso de los estudiantes de 11 años, no había ninguno que no tuviera su documentación dominicana, ni en los bateyes ni en Guaymate. En este caso, la información proviene directamente de los entrevistados, por lo que podría haber un cierto margen de error, pero, en diversas ocasiones, los profesores correspondientes también corroboraron las aseveraciones.

A través de la actividad de la organización 180 Grados, nos consta que hay un importante sector poblacional en los bateyes que, a pesar de haber nacido en la República Dominicana, no tiene su situación legal regularizada. Esto nos señala un importante sector de los bateyes desprotegido y con escasas posibilidades de cambiar su situación.

Familias numerosas

La influencia del entorno familiar es un factor de relevancia indiscutible en la educación de los menores. Los resultados del presente estudio ofrecen unas cifras muy similares a las del análisis de los bateyes realizado por Jansen y Millan (1991: 63), en donde la tasa de hijos por mujer en edad fértil de los bateyes estudiados es de 5,09, y la de zonas rurales marginales es de 5,2 hijos por mujer, datos que difieren de la tasa de fecundidad general de la República Dominicana de 2,4 hijos por mujer en edad fértil. En nuestro estudio, el promedio de hermanos de los niños entrevistados en la escuela pública de Guaymate —que podría ser considerada zona rural marginal— era de 5,5 y, en los bateyes, de 5,6. También se recogió el número de personas que habitaban en la vivienda del niño entrevistado; en los bateyes, un 74% de los entrevistados residían en un hogar numeroso (6 o más personas), mientras que en Guaymate el promedio subía a un 80% de niños. (Gráfico 1)

Podemos comprobar que la mayoría de menores entrevistados forma parte de familias numerosas y, en las múltiples visitas realizadas a los bateyes, pudimos observar un cierto patrón en dinámicas en donde la actividad de los alumnos y la de las personas adultas discurrían absolutamente separadas. De esta manera, los hermanos mayores se hacían cargo de los hermanos pequeños, se encargaban de su entretención y su cuidado, por lo que pudimos ver como a niños de cuatro y cinco años se les delegaba la responsabilidad de sus hermanos de uno o dos años.

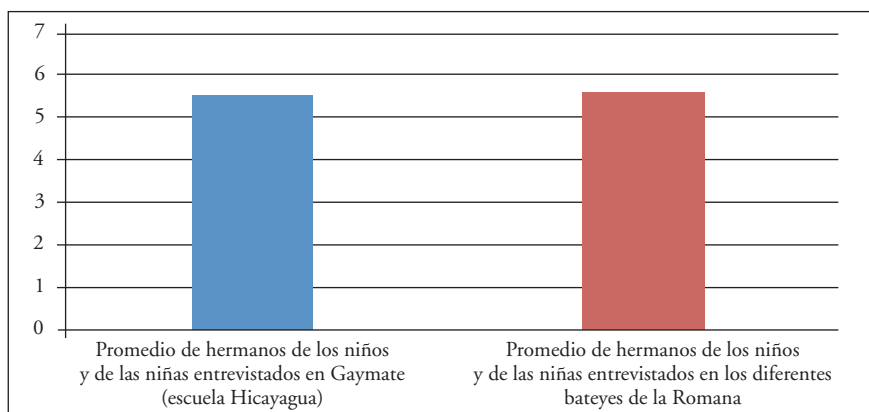


Gráfico 1. Promedio de hermanos de los niños y de las niñas entrevistados.

Trabajo de los progenitores

Uno de los datos estudiados fue el trabajo que desarrollan los padres y las madres de los menores entrevistados, para aproximarnos a su contexto familiar y cultural. Contabilizamos las respuestas de los niños y niñas que pudieron responder a este dato, ya que, en diversos casos, no sabían a qué se dedicaban sus progenitores.

Como era esperable —ya que, para vivir en un batey, algún miembro de la familia debe trabajar en la empresa azucarera—, la gran mayoría de los padres de los entrevistados en los bateyes (80%) trabajaba como *picador* en la caña de azúcar, tarea que consiste en la recogida de la planta y que, en 2012, se pagaba a dos dólares la tonelada recolectada. Encontramos algunos casos en donde desarrollaban otro tipo de trabajo para la empresa azucarera, como, por ejemplo, en la grúa, y dos padres que trabajaban en el sector del turismo fuera de la Romana. Prácticamente todas las madres (un 95%) trabajaban en el hogar, excepto algunas que también se dedicaban al sector turístico fuera de la Romana o vendían algún artículo en su casa.

En la escuela de Guaymate, encontramos mucha más variedad entre los oficios de los padres, entre los que aparecían repetidamente: carretero, conductor, agricultor, obrero, vendedor en camioneta o en comercio, brujo, jardinero, mecánico, chef, trabajador en taller y trabajador de la empresa azucarera. En cuanto a los oficios de las madres, encontramos una mayoría que se dedicaba al hogar (un 55%), pero también cabe remarcar dos oficios muy frecuentes: trabajo en la empresa cercana de flores y vendedora de tabaco; además de algunos otros empleos, como pastelería, comerciante, limpiadora y camarera.

Podemos ver como, en los bateyes, los roles de género se encuentran fuertemente marcados. Idealmente, el centro escolar debería ser un espacio en donde se pudiera reflexionar sobre estas estructuras, y el análisis de la ideología en las prácticas cotidianas y locales, un espacio en donde analizar las condicio-

nes en las que se producen las diferenciaciones que forman parte del contexto (Cabruja, 1998), un importante desafío de la educación en los bateyes.

Dimensión C. Desarrollo de procesos psicológicos y competencias básicas

Competencias comunicativas en niños y niñas de 6 años

Las pruebas para evaluar la competencia comunicativa surgieron del encuentro repetido con niños y niñas de 6 años que no podían mantener una situación comunicativa con los entrevistadores, y el profesor confirmaba que, efectivamente, no establecían contacto con nadie de su entorno.

A partir de ese momento, se empezaron a sistematizar las competencias comunicativas de los menores a través del registro sobre cómo habían discursado las entrevistas semisistemáticas en las cuales se les preguntaba su nombre, su edad, si tenían hermanos o hermanas, el lugar en donde vivían, y se les daban algunas instrucciones sencillas, como, por ejemplo, que realizaran un dibujo o que cogieran algún objeto o algún material escolar concreto.

En principio, según el currículo educativo del nivel inicial de la República Dominicana, dichas instrucciones no deberían suponer ningún problema para un niño o una niña de esta edad:

El niño o la niña de 6 años puede llegar a dominar un vocabulario productivo de alrededor de 2.500 palabras y un vocabulario receptivo que puede ser de hasta 14.000. A esta edad, ya el niño y la niña hablan usando oraciones complejas y «comprenden» la gramática de su lenguaje, que quiere decir que la utilizan, aunque de manera intuitiva.

(Secretaría de Estado de Educación, 2000a)

El resultado de esta prueba inicial es uno de los más alarmantes de todo el estudio, ya que nos muestra que el 44% de los niños y niñas de 6 años entrevistados en los bateyes no tienen la competencia comunicativa suficiente para comprender preguntas e instrucciones sencillas, por lo que les resulta sumamente difícil llegar al nivel mínimo de comunicación. Algunos de ellos simplemente repetían todo aquello que se les decía, y la mayoría se quedaban impasibles ante cualquier enunciado que se les planteara. El 56% restante sí que fue capaz de dar respuesta a algunas o a todas las preguntas o instrucciones formuladas, y se comunicaban con diferentes rangos de fluidez.

En Hicayagua encontramos un 19% de niños y niñas sin competencia comunicativa suficiente para establecer un diálogo básico. Una cifra muy considerable teniendo en cuenta la edad de los entrevistados, pero mucho menor a la de los bateyes. (Gráfico 2)

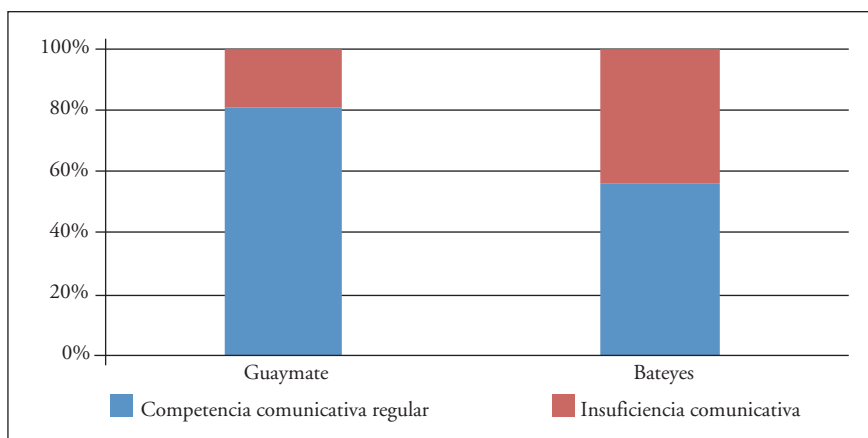


Gráfico 2. Porcentajes de los niveles de insuficiencia comunicativa a los 6 años.

Competencias de lectoescritura

De la misma manera como apareció la necesidad de registrar la competencia comunicativa en el grupo de menor edad, a través de las entrevistas con los mayores quedó patente que no todos los entrevistados y entrevistadas estaban alfabetizados. A partir de ese momento, se incorporó la prueba de escribir su nombre o lo que ellos quisieran. En el caso de los niños y niñas de 11 años, se supone que, estando en el cuarto curso, deberían estar trabajando de acuerdo con los siguientes propósitos y contenidos del currículo de nivel básico del país:

Producción escrita de textos breves y sencillos con intenciones comunicativas diversas: explicar una situación, informar sobre entretener o entretenerse, enunciar o recibir instrucciones, emitir una opinión.

(Secretaría de Estado de Educación, 2000b)

En una de las preguntas de la entrevista realizada a los niños y niñas de 11 años, se les solicitaba que escribieran su nombre, aptitud que, considerando el nivel escolar en el que estaban, ni siquiera se debería poner en duda. Otro de los datos más preocupantes que se extrajo de este estudio fue descubrir que un 38% de los niños entrevistados eran analfabetos, puesto que había dos bateyes en donde prácticamente todos los estudiantes de 11 años eran incapaces de escribir su nombre.

La escuela pública de Guaymate nos indica mejores cifras en relación con las capacidades de escritura de los alumnos de esta edad, ya que el 100% de los entrevistados era capaz de escribir su nombre y los días de la semana, así como leer palabras sueltas conocidas.

En este caso, vemos que la diferencia entre centros escolares puede suponer una gran diversidad en el desarrollo de las competencias de lectoescritura.

Percepción y memoria visuales

Como indicamos previamente, para indagar en este ámbito, se plantearon diversos tipos de preguntas y tests. En primer lugar, el popular test de Rey (1987) de memoria visual y, a continuación, diversos juegos y pruebas de manuales de psicología para evaluar la percepción y la memoria visuales.

Los resultados medios del test de Rey en los niños y niñas de 6 años nos indican que los estudiantes de los bateyes se encuentran en un nivel muy inferior de desarrollo de la percepción y la memoria visuales, con un promedio de 11,5 puntos, cifra mucho más baja que los 28,9 puntos obtenidos por la escuela Hicayagua. El mejor resultado —60 puntos—, sin embargo, lo obtuvo un estudiante de bateyes, lo cual parece indicar que no presentan absolutamente ninguna predisposición que les impida conseguir buenas calificaciones en las pruebas realizadas. En la franja etaria de 11 años, los resultados son comparativamente similares, ya que el promedio obtenido por los estudiantes de los bateyes es de 40,5, mientras que el de la escuela Hicayagua es de 53,6 puntos. En este caso, el alumno con mayor puntaje —72— estaba escolarizado en Guaymate.

En ambos casos, podemos deducir del test de Rey que los estudiantes de las escuelas de los bateyes muestran una importante disfunción en cuanto a capacidad de copia de figuras gráficas, percepción y memoria visuales, en relación con los estudiantes de la escuela pública de Guaymate.

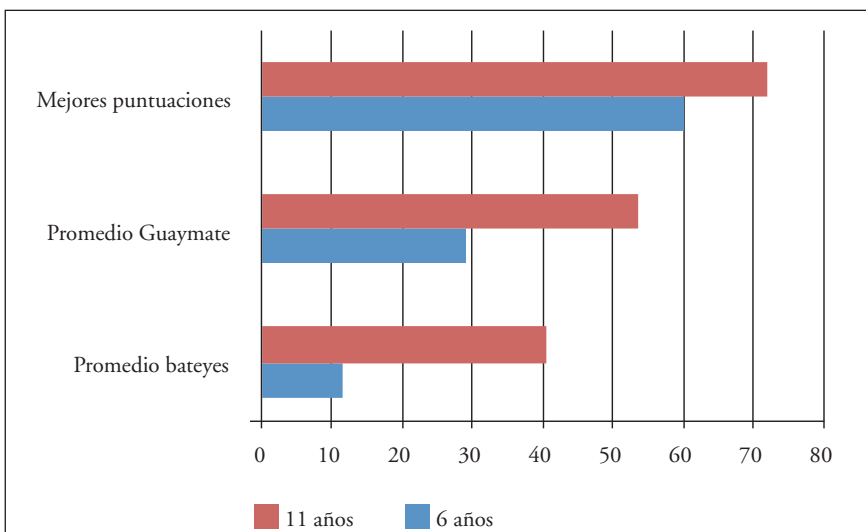


Gráfico 3. Resultados del test de Rey.

En la franja etaria de los menores, se realizó una prueba cuyo propósito era evaluar la percepción visual de elementos gráficos, a través de mecanismos de

búsqueda de figuras y seguimiento de líneas, actividades diseñadas para poder ser realizadas por grupos de edades menores. Los resultados fueron muy negativos, dado que, en una puntuación sobre una escala de 10, los niños y las niñas de los bateyes obtuvieron un promedio de 1,5, mientras que en la escuela Hicayagua la cifra fue de 4,3.

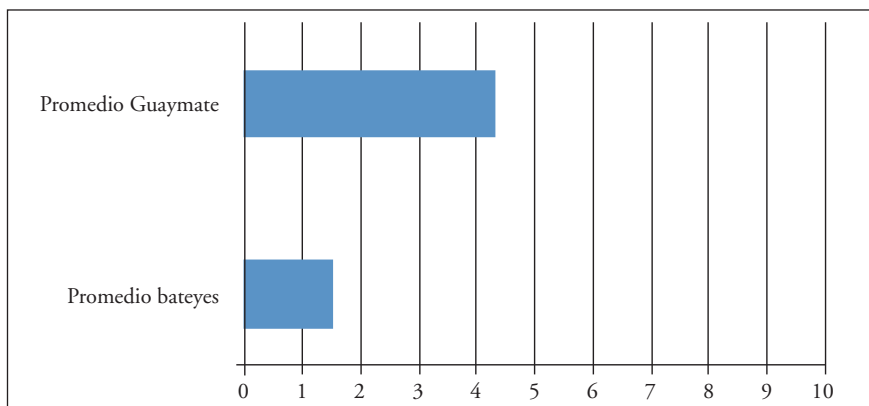


Gráfico 4. Promedios de las pruebas de percepción visual en niños y niñas de 6 años.

En las siguientes pruebas, se cruzó el estudio de la percepción visual con la memoria mediante tests y actividades pertinentes para cada una de las franjas de edad. A los más pequeños, se les animaba a buscar la figura idéntica a la que tenían señalada de entre un grupo de ellas; mientras que, a los mayores, se les sugirió que realizaran diversas actividades sobre memoria visual y el test de percepción de diferencias (Thurstone, 1995). En las actividades relacionadas con la percepción y la memoria visuales, volvemos a ver que el resultado promedio de Guaymate es significativamente superior al de los bateyes. En el caso de los niños y niñas de 6 años, percibimos una diferencia de promedios de 3,5 a 1,7 sobre diez, respectivamente. En el caso de los mayores, vemos que la diferencia ha aumentado, ya que el promedio de la escuela Hicayagua es de 6,2 —que estaría por encima del 5—, mientras que el promedio de los estudiantes de los bateyes es de 2,6.

En el caso del test de percepción de diferencias (Thurstone, 1995), las distancias se reducen: el promedio de respuestas acertadas en los bateyes es de 7,75, mientras que en Guaymate es de 9,22. La mejor puntuación de todo el universo correspondió a un estudiante con 21 respuestas correctas.

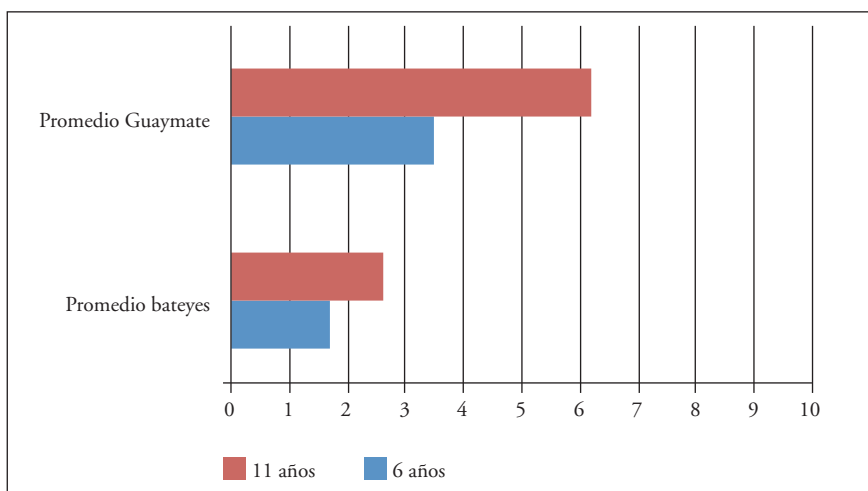


Gráfico 5. Promedio de los resultados de las actividades de percepción y memoria visual.

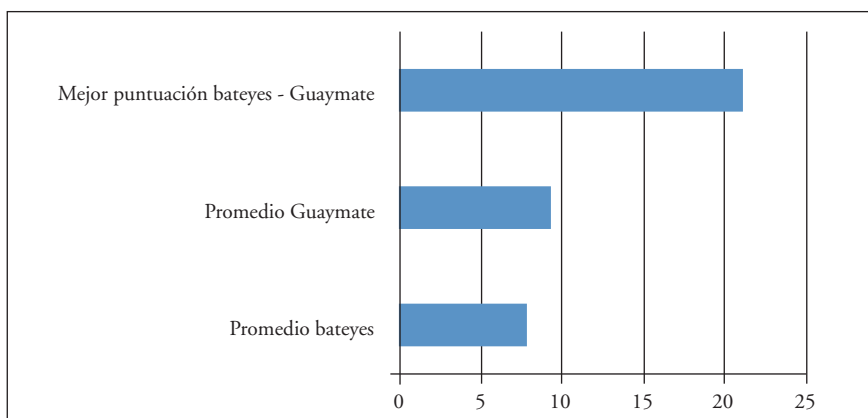
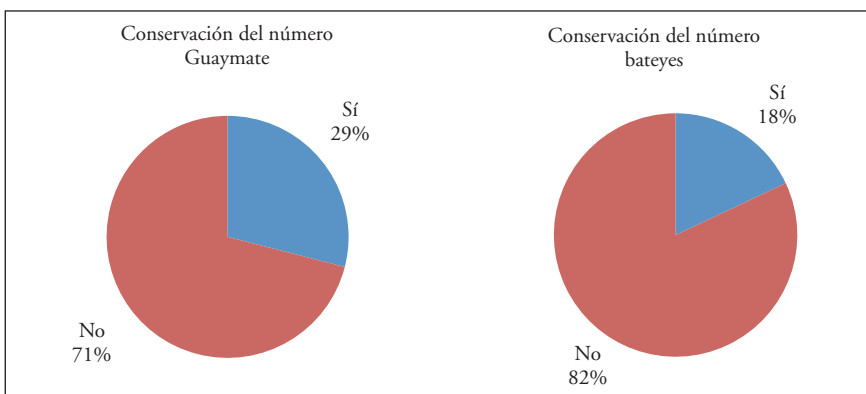


Gráfico 6. Resultados del test de percepción de diferencias en niños de 11 años.

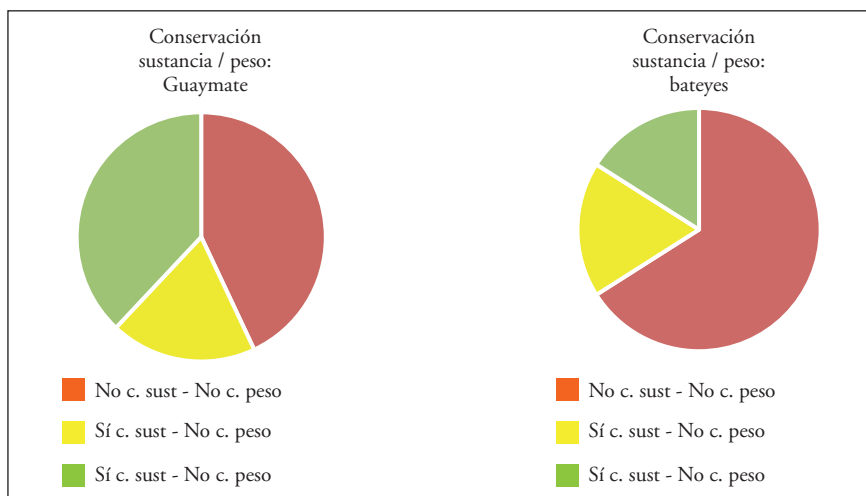
Noción de la conservación

A los entrevistados y entrevistadas de 6 años de edad, se les aplicó un instrumento para medir la noción de conservación de número. Entre los estudiantes del colegio de Guaymate, solamente un 29% mostraba desarrollada la noción de conservación de número, y en el caso de los estudiantes de los diversos bateyes la cifra se reducía al 18%.



Gráficos 7 y 8. Conservación del número en niños y niñas de 6 años.

A los alumnos de 11 años entrevistados, se les aplicaron los instrumentos para medir la noción de conservación de sustancia y de peso, en consonancia con su edad según los estados de desarrollo de Piaget (Chapman, 1988). En la escuela de Guaymate, un 55% de los entrevistados de 11 años mostraba una presencia de dicha noción, mientras que en los bateyes el porcentaje se reducía a un 32%. En Guaymate, un 38% de los entrevistados mostraba la noción de conservación del peso, mientras que en los bateyes esa cifra se reducía a un 16%.



Gráficos 9 y 10. Conservación de la sustancia y el peso en niños y niñas de 11 años.

Lógica y razonamiento deductivo

Los resultados señalan que únicamente los niños y niñas de 11 años de Hicayagua tienen un promedio por encima de 5. Las diferencias de los promedios entre Guaymate y los bateyes nos vuelven a revelar una importante deficiencia en éstos últimos. Los alumnos de 6 años de los bateyes obtuvieron un promedio de 1,8, y en Hicayagua alcanzaron un 4,3. En el grupo de 11 años de los bateyes, el promedio fue de 3,1, mientras que en el pueblo ascendió a 5,9.

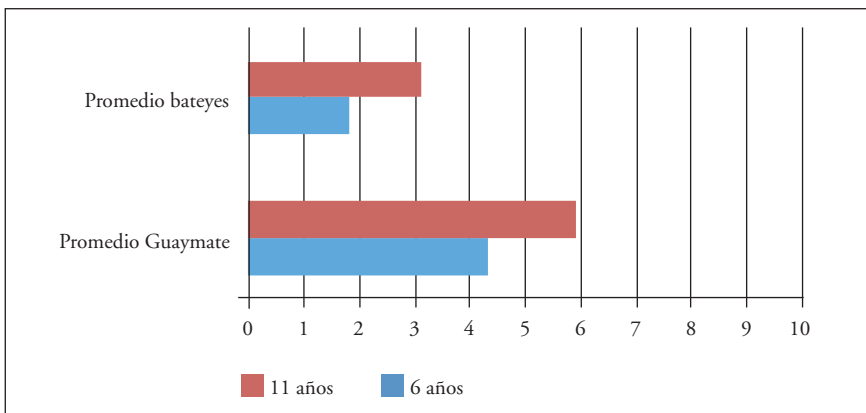


Gráfico 11. Promedio de resultados de actividades de razonamiento lógico y deductivo.

3. Discusión

Si Luca Gilberti (2013) nos mostraba las alarmantes diferencias entre las escuelas privadas y las públicas en la República Dominicana, en nuestro caso, hemos vuelto a encontrar una gran brecha entre la escuela pública de Guaymate y las escuelas públicas rurales de los bateyes. Ello nos obliga a darnos cuenta de que si realmente queremos construir una escuela que no reproduzca la estructura hegemónica, un sistema educativo capaz de formar ciudadanos críticos, vemos que todavía estamos muy lejos tan siquiera de instalarnos en la senda de la construcción de tal sistema.

Consideramos que no es posible inferir el origen de los problemas educativos de forma directa y causal, sino que éste responde a una conjunción de diversos factores de riesgo, sobre los cuales intentaremos reflexionar en el presente apartado.

En ambos contextos escolares —Guaymate y los bateyes—, los niños y las niñas entrevistados mostraban resultados muy inferiores a los niveles de desarrollo genérico definidos por Piaget (Piaget e Inhelder, 1997). Considerando que hemos realizado una primera aproximación a los estudiantes desde los currículos y los programas de la educación dominicana, como también que hemos encon-

trado importantes deficiencias en la formación y el desarrollo de los menores educados en los bateyes, creemos que todavía falta mucho para lograr un «proyecto ético y político que dignifique y extienda las posibilidades de la vida y la libertad humana» (Gramsci, citado por Giroux, 2003: 224). Desde 180 Grados, consideramos que estamos en condiciones de solicitar la aplicación de proyectos educativos que realmente intervengan en el contexto de los bateyes, alfabeticen a los niños y a las niñas y lo hagan desde una postura crítica.

Un tema que nos parece importante recalcar es el poco interés general por la escuela, tanto por parte de las familias como de los estudiantes. Posiblemente, esta situación sea debida a las dificultades para acceder y continuar en ella, aunque también se podría hipotetizar que no consideran el centro docente como una vía de lucha y superación de la marginación, sino como un espacio de transmisión de la cultura y los valores hegemónicos, por lo que quizá encontraríamos un acto de resistencia a la sociedad dominante (Giroux, 1998).

Otro punto inquietante es la indolencia con la que la escuela y la sociedad dominicana del contexto estudiado se aproximan a la primera infancia. Como muchos autores han indicado, los primeros años de vida son primordiales en el desarrollo humano, ya que es el momento en que realizan un gran número de cambios en las redes de comunicación del cerebro (Berger, 2004), y es a partir de las capacidades que se desarrollan en este momento que se van incrementando y alcanzando los siguientes estadios de desarrollo. Para ello, es imprescindible que el sujeto viva experiencias en donde interactúe con su entorno, tanto experiencias físicas en referencia a los objetos que le rodean, para extraer sus características y propiedades, como experiencias de las cuales abstraiga conocimientos lógicos deducidos de la acción. En ambos casos, se requieren situaciones propicias para generar esta experimentación y el acompañamiento de un adulto en momentos clave. En este caso, hemos comprobado, a través de nuestra experiencia recorriendo bateyes, que muchos niños y niñas no han tenido la posibilidad de experimentar con su entorno. Sorprende que criaturas de 6 años no tengan la capacidad de expresarse y entender oraciones simples con claridad. Para ello, se requieren cambios, tanto en el contexto escolar como en el familiar, que deberían ser entendidos como espacios de aprendizaje y reflexión.

A partir del contacto y la experiencia con decenas de niños y niñas de los bateyes de República Dominicana, se infiere que serían imprescindibles muchas más intervenciones en la vida cotidiana para lograr aquel derecho del menor citado en la presentación. Sería necesario mejorar las infraestructuras y la calidad de vida de los hogares para que sus criaturas pudieran vivir en un entorno sano y adecuado. Esto incluiría mejorar la formación sanitaria y educativa de padres y madres, tanto en relación con métodos de planificación familiar, como indicaciones sobre cómo garantizar la salud y la formación de los niños y las niñas.

Podemos concluir que todavía queda trabajo pendiente por lo que se refiere a indagar cómo es posible mejorar la calidad formativa de las escuelas de los

bateyes, de manera que todas ellas constituyeran espacios de aprendizaje y desarrollo de los menores. Un requisito mínimo sería contar con las infraestructuras adecuadas para poder acceder al centro educativo y realizar la actividad académica de manera diaria y constante, aunque esto tan solo constituye un punto de partida que no garantiza la calidad formativa. Sin unas condiciones mínimas, no podemos pretender que la escuela realmente empiece un proceso de empoderamiento de la comunidad. Es necesario contar con apoyo institucional en las zonas de mayor riesgo social, para poder iniciar un proceso de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, con docentes de calidad, constantes y comprometidos con la labor didáctica, que llevaran a cabo dicha reflexión y actuaran en consecuencia. Nos queda por delante reflexionar sobre la actividad que se realiza dentro de las aulas, el impacto que ésta tiene en los estudiantes y la repercusión real de la escuela en el batey.

Queremos finalizar con una postura optimista, recalcando diversas iniciativas, generadas desde las mismas comunidades de los bateys, que se preocupan por mejorar las condiciones educativas y de tiempo libre de los niños, las niñas y los adolescentes que viven allí, como, por ejemplo, la organización JMDS (Jovenes del batey Milagrosa que Desean Superarse), que realiza diversas actividades y, desde la acción, se cuestiona el funcionamiento del sistema, de los paradigmas establecidos.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos hacen plantear si es la institución educativa la más idónea para aproximarnos a los bateyes, y quizá nuestro enfoque ha sido demasiado foráneo en relación con los instrumentos y con los entrevistados. Habría que reflexionar si, en una oportunidad distinta, sería más pertinente conocer otros espacios y otra muestra de niños y niñas con los que conversar. Tal y como iniciábamos este estudio, reafirmamos la necesidad de seguir investigando para ver cómo podemos garantizar un desarrollo apropiado y una educación que persiga la igualdad entre los niños y las niñas de los bateyes y los de toda la República Dominicana.

Referencias bibliográficas

- BERGER, K. S. (2004). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica-Panamericana.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- CABRUJA, T. (1998). «Cultura, género y educación: La construcción de la alteridad». En: PALAUDÀRIAS, J. M. et al. (comp.). *La educación intercultural en Europa: Un enfoque curricular*. Girona: Pomares-Corredor.
- CASTELLS, M.; FREIRE, P.; FLECHA, R.; GIROUX, H.; MACEDO, D. y WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CHAPMAN, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- FLAVELL, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget* [en línea]. Princeton: Van Nostrand. <<http://dx.doi.org/10.1037/11449-000>>.
- FLECHA, J. et al. (2006). «Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación». En: GIRÓ, J. (coord.). *La escuela del siglo XXI: La educación en un tiempo de cambio social acelerado* [en línea]. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376266>> [Consulta: 19 diciembre 2013].
- GILBERTI, L. (2013). «Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 11, 151-162.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- HAMME, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HYMES, D. H. (1971). «Acercas de la competencia comunicativa». En: LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- ISON, M. y ANTA, F. (2006). «Estudio normativo del Test de Percepción de Diferencias (CARAS) en niños mendocinos». *Interdisciplinaria* [en línea], 23 (2), 203-231. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272006000200004&lng=es&nrm=iso> [Consulta: 10 diciembre 2013].
- JANSEN, S. y MILLAN, C. (1991). *Género, trabajo y etnia en los bateyes dominicanos*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- MARTYN HAMME, P. A. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA. *Análisis de indicadores educativos y alerta temprana*. <<http://apps.see.gob.do/analisisdeindicadores/alerta.asp#>> [Consulta: 17 octubre 2013].
- MOYA PONS, F. et al. (1986). *El batey: Estudio socioeconómico de los bateyes del consejo estatal del azúcar*. Santo Domingo: Fondo para el Avance de las Ciencias Sociales en Santo Domingo.
- MUÑOZ, J. y FERNÁNDEZ-HERMIDA, J. R. (2010). «La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los tests». *Papeles del psicólogo*, 31, 108-121.
- NOGUERA, J. A. (1996). «La teoría crítica: De Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología». *Papers*, 50, 133-153. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ONU (1956). *Declaración de los derechos del niño* [en línea]. <[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20(XIV))> [Consulta: 17 octubre 2013].
- PAULINO, N. (2008). *Definiendo políticas de identidad*. Santo Domingo: JCE.
- PIAGET, J. (1947). *The psychology of intelligence* [en línea]. Londres: Routledge. <<http://dx.doi.org/10.4324/9780203278895>>.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- REY, A. (1987). *Test de copia y reproducción de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN (2000a). *Nivel inicial. Plan decenal de educación*. República Dominicana.
- (2000b). *Nivel básico. Plan decenal de educación*. República Dominicana.

- STOCKING, G. (1992). «The ethnographers' magic: Fieldwork in British anthropology from Tylor to Malinowski». En: *The ethnographer's magic and other essays in the History of Anthropology*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- THURSTONE, L. L. (1995). *Caras: Test de percepción de diferencias*. Madrid: TEA.
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe* [en línea]. Santiago de Chile: Oficina UNESCO. <http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf> [Consulta: 17 octubre 2013].
- VALERA, C. (ed.) (2001). *¿Cambia la escuela?: Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: Flacso.
- VARGAS, T. (2010). *Violencia en la escuela: Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo: Plan Internacional.
- WILCOX, Kathleen (2006). «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión». En: VELASCO, Honorio M.; GARCÍA CASTAÑO, F. Javier y DÍAZ DE RADA, Ángel (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- 180 GRADOS PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO. *Quiénes somos* [en línea]. <<http://es.180grados.info/quienes-somos/>> [Consulta: 17 octubre 2013].

Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios

Dolors Cañabate Ortiz
Maria Aymerich Andreu
Margarida Falgàs Isern
M. Eugenia Gras Pérez

Universitat de Girona. España.
dolors.canyabate@udg.edu
maria.aymerich@udg.edu
margarida.falgas@udg.edu
eugenia.gras@udg.edu



Recibido: 22/01/2014

Aceptado: 28/02/2014

Resumen

La renovación metodológica en los estudios superiores es uno de los retos pendientes de la formación en España. El presente artículo analiza las metodologías docentes más utilizadas en el contexto universitario (clase magistral, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje realista y reflexivo); la motivación de los estudiantes respecto a ellas, y su percepción en cuanto a posibilidades de aprendizaje. Participan 207 estudiantes del último curso de Magisterio y Psicología. Los datos se recogen mediante cuestionario autoadministrado y anónimo. Los resultados indican que la clase magistral continúa siendo la metodología más utilizada en ambas carreras (Psicología y Magisterio). La motivación de los estudiantes por las metodologías varía según los estudios cursados, aunque consideran que todas ellas resultan útiles para facilitar el aprendizaje. Existen coincidencias, independientemente de los estudios cursados, en relación con qué metodologías se perciben útiles para desarrollar habilidades comunicativas y madurez personal, mientras que hay valoraciones diferentes respecto a qué metodologías facilitan el desarrollo de competencias profesionales e intelectuales.

Palabras clave: metodologías docentes; Magisterio y Psicología; motivación de los estudiantes; competencias profesionales e intelectuales.

Resum. *Metodologies docents. Motivació i aprenentatge percebuts pels estudiants universitaris*

La renovació metodològica en els estudis superiors és un dels reptes pendents que té la formació a Espanya. El present article analitza les metodologies docents més utilitzades en el context universitari (classe magistral, anàlisi de casos, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge basat en projectes, aprenentatge cooperatiu i aprenentatge realista i reflexiu); la motivació dels estudiants respecte a aquestes metodologies, i la percepció que en tenen considerant les possibilitats d'aprenentatge que ofereixen. Hi participen 207 estudiants de l'últim curs de Magisteri i Psicologia. Les dades es recullen mitjançant un qüestionari auto-administrat i anònim. Els resultats indiquen que la classe magistral continua sent la meto-

dologia més utilitzada en tots dos estudis (Psicologia i Magisteri). La motivació dels estudiants per les metodologies varia segons la carrera cursada, encara que consideren que totes són útils per facilitar l'aprenentatge. Existeixen coincidències, independentment dels estudis cursats, en relació amb les metodologies que es consideren útils per desenvolupar habilitats comunicatives i maduresa personal, mentre que hi ha valoracions diferents respecte a quines són les metodologies que faciliten el desenvolupament de competències professionals i intel·lectuals.

Paraules clau: metodologies docents; Magisteri i Psicologia; motivació dels estudiants; competències professionals i intel·lectuals.

Abstract. *Teaching methods: Motivation and learning perceptions of university students*

Methodological renewal in the university is one of the challenges for higher education in Spain. This paper examines: the most used teaching methods in the university context (master class, case analysis, problem-based learning, project based learning, cooperative learning and realistic / reflective learning), students' motivation regarding these methods, and their perceptions concerning learning opportunities. Participants were 207 students in their final year of both Education and Psychology degrees. Data were collected through an anonymous and self-reported questionnaire. The results indicate that the master class remained as the most widely used methodology in both degrees. The motivation of students differed from methodology to methodology although all of them agreed that all methodologies were useful to facilitate learning. Regardless of the university course, their perceptions about the methodology usefulness to develop communication skills and personal maturity were concordant. However, there were different assessments regarding which methodologies facilitated the development of professional and intellectual skills.

Keywords: teaching methods; Education and Psychology; students' motivation; professional and intellectual skills.

Sumario

Introducción	Resultados
Objetivos	Discusión y conclusiones
Método	Referencias bibliográficas

Introducción

La renovación metodológica es uno de los retos ineludibles que tiene que afrontar la universidad. A nivel europeo, se han realizado notables esfuerzos para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Declaración de Bolonia, 1999; Eurydice, 2012), en el que se plantea, en un intento de mejorar la calidad formativa recibida por los estudiantes universitarios, la necesidad de realizar una renovación pedagógica. En este sentido, se prioriza un modelo de programación centrado en las competencias, la promoción del aprendizaje autónomo de los estudiantes y el uso de nuevas tecnologías, así como la con-

sideración de tiempo y la carga de trabajo en créditos ECTS. Todo ello supone, cuanto menos, un cambio en la función docente, ya que el profesor pasa de ser el dueño absoluto del hecho educativo a ser partícipe del mismo, y de ser el único transmisor a ser un planificador y facilitador de los aprendizajes. De igual forma, el cambio en las metodologías docentes implica también una evolución en la figura del estudiante, que pasa de ser una figura dependiente, receptiva, pasiva e individual con respecto al proceso educativo a otra más autónoma, participativa, grupal y comprometida con los procesos de aprendizaje (Barrachina et al., 2009; Murillo, 2003).

Son muchas las posibilidades metodológicas en dicho contexto de renovación. En este sentido, se pone en consideración la metodología universitaria para optimizar el intercambio de enseñanza-aprendizaje en la apropiación del conocimiento que busca una mirada completa e interdisciplinaria, a la vez que crítica y valorativa (Imbernón, 2012; Fourez, 2008; De Miguel, 2006b). El camino repercute en los dos sujetos de la interacción didáctica, tanto en el modo de aprender del estudiante universitario, como en la práctica del docente (Ocaña y Reyes, 2011; López Pastor, 2006). Se identifican diversas modalidades organizativas de trabajo presencial (Baños, 2007; Pérez, 2007; De Miguel, 2006b; López Noguero, 2005), de las cuales nos centramos en las metodologías que aparecen en las programaciones, tanto de los estudios de Magisterio, como de Psicología. Siendo éstas: clase magistral (Bain, 2004; Cross, 2003), análisis de casos (Hamilton y Corbett-Whittier, 2013), aprendizaje basado en problemas (Ors, 2011; Branda, 2008; Sagasta y Barandiaran, 2004; Duch et al., 2001; Colliver, 2000), aprendizaje basado en proyectos (Korthagen, 2010; Galeana, 2006), aprendizaje cooperativo (Fernández March, 2006; Monereo y Duran, 2001; Johnson et al., 1999; Aronson y Patnoe, 1997) y aprendizaje realista y reflexivo (Esteve et al., 2010; Brubacher et al., 2005; Perrenoud, 2004; Korthagen, 2001; Schön, 1998).

Ante esta situación de cambio y renovación metodológica, han sido numerosos los debates sobre el grado de implicación o resistencia entre los diversos sectores universitarios, tradicionalmente poco permeables a la incorporación de procesos de innovación pedagógica, sobre todo si establecemos comparaciones con lo que sucede en otros niveles del sistema educativo (Martínez, 2011; De Miguel, 2006a).

En este sentido, consideramos que es muy importante, no únicamente el cambio metodológico desde la perspectiva del docente, sino también la consideración de la perspectiva de los estudiantes respecto a las propuestas metodológicas (Aguado, 2005), dirigidas a planteamientos globales de la apropiación del conocimiento complejo, que pasa por un proceso de introspección por parte de todos los sujetos del aprendizaje (Scott et al., 2014; Díez et al., 2008), docentes y estudiantes. Este estudio tiene su origen en una investigación previa, realizada entre estudiantes de Psicología (Aymerich y Gras, 2009), que marca el camino para abrir la participación a una población más extensa, con la finalidad de obtener datos y conclusiones más generalizables y precisos para incidir en nuestra facultad.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es conocer la percepción de los estudiantes de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona, respecto a diferentes metodologías docentes que suelen utilizarse en el contexto universitario. Además, tiene un propósito de actuación a nivel de facultad, que es una voluntad de incidir en la calidad docente de los estudios a partir de los datos concluyentes a medio plazo.

Los objetivos específicos se concretan en:

- Conocer las *metodologías más utilizadas* en los estudios de *Magisterio y Psicología*.
- Detectar el *grado de motivación* sobre el cual informan los estudiantes respecto a las diferentes metodologías docentes.
- Determinar las *posibilidades de aprendizaje* que, según perciben los estudiantes, les ofrecen los métodos presentados.
- Conocer el grado de relación que perciben los estudiantes entre las metodologías y el desarrollo de las competencias comunicativas, intelectuales, profesionales y personales.
- *Comparar* el colectivo de estudiantes universitarios de *Magisterio y Psicología* en relación con los cuatro objetivos precisados anteriormente.

Método

Participantes

Los participantes en esta investigación son alumnos de último curso de la promoción 2010-2011 de los estudios de Psicología y Magisterio de la Universidad de Girona. La participación fue voluntaria para todos aquellos alumnos que asistían a clase el día de la recogida de datos, y, en todos los casos, el cien por cien de los asistentes accedieron a colaborar.

En este sentido, forman parte de esta investigación 207 estudiantes universitarios del último curso de los estudios de Psicología (n = 51), Maestro de Educación Primaria (n = 41), Maestro de Educación Infantil (n = 35), Maestro de Educación Musical (n = 21), Maestro de Educación Física (n = 35) y Maestro de Lengua Extranjera (n = 24) de la Universidad de Girona.

Instrumento

El cuestionario utilizado para la recogida de datos ha sido una adaptación del cuestionario utilizado por Aymerich y Gras (2009).

Dicho instrumento consta de un bloque inicial que recopila datos demográficos de los alumnos participantes (edad y sexo), además de otras variables, como la modalidad de enseñanza preuniversitaria y los estudios universitarios cursados durante el año académico 2009-2010. A continuación, el cuestionario se centra en las principales metodologías docentes utilizadas en el contex-

to universitario para facilitar la formación de los participantes como futuros profesionales. Se acompaña de una hoja resumen en la que se clarifican las características principales de las metodologías incluidas en el estudio: *la clase magistral, el análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje realista y reflexivo*. En el primer ítem, se pregunta sobre el grado en que se han trabajado las diferentes metodologías durante la etapa formativa preuniversitaria y universitaria. Se ofrecen cuatro alternativas de respuesta posibles en una escala tipo Likert: *nada* (1), *un poco* (2), *bastante* (3) y *mucho* (4). Seguidamente, se pide cuáles de las metodologías trabajadas les han resultado más motivadoras y también cuáles les han facilitado un mayor y mejor aprendizaje en una escala de siete alternativas de respuesta en una escala tipo Likert, que oscilaban desde *nada* (1) hasta *muchísimo* (7). Finalmente, de cada metodología, se pedía a los estudiantes que valorasen, en una escala de 1 a 3 (*nada, un poco, bastante*), hasta qué punto cada una de las metodologías les había ayudado a desarrollar *habilidades comunicativas, competencias intelectuales, competencias profesionales y madurez y desarrollo personal*.

A fin de evaluar la consistencia interna, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las metodologías docentes consideradas. En todos los casos, se obtuvieron valores superiores a 0,7 (*clase magistral: alfa = 0,71; análisis de casos: alfa = 0,75; aprendizaje basado en problemas: alfa = 0,80; aprendizaje basado en proyectos: alfa = 0,85; aprendizaje cooperativo: alfa = 0,79, y aprendizaje realista y reflexivo: alfa = 0,82*).

Procedimiento

Para facilitar a los estudiantes la comprensión de las metodologías y favorecer la tarea de complementación del cuestionario, a fin de garantizar una mayor validez de las respuestas, previamente a su administración, se elaboró una hoja resumen con una definición breve y clara de cada una de las metodologías estudiadas. Dicho documento se repartió junto con el cuestionario en el momento de su cumplimentación. Tanto la hoja de definiciones como el instrumento se administraron inicialmente a un grupo reducido de estudiantes (25) como prueba piloto. El cuestionario fue aceptado sin ninguna variación, mientras que las definiciones de las metodologías requirieron el análisis de cada definición, en grupos de cinco personas, en presencia de una de las autoras del trabajo. Los participantes hicieron comentarios y propuestas apuntando cambios en la descripción de algunas metodologías. Se reformularon las definiciones incorporando las sugerencias de los estudiantes, hasta obtener el documento que se incluyó como anexo al cuestionario en el momento de su administración.

La administración de los cuestionarios tuvo lugar durante el curso académico 2010-2011, en horas lectivas de clase, en presencia de una de las autoras del trabajo, para poder dar respuesta a las dudas que pudiesen surgir y atender personalmente los posibles problemas de comprensión. Previamente a la cum-

plimentación de los cuestionarios, se informó a los estudiantes del interés de conocer su opinión en lo que concernía al uso de diversas metodologías docentes y a la importancia de su colaboración sincera al rellenar el cuestionario, insistiendo en el total anonimato de sus respuestas.

Resultados

En la figura 1, se presenta el porcentaje de participantes que *informan haber trabajado* con bastante o mucha frecuencia cada una de las seis metodologías analizadas en función de la carrera que cursan (Magisterio o Psicología). Se aprecia claramente que la clase magistral es la metodología que más estudiantes afirman que utilizan con elevada frecuencia, principalmente los que cursan Psicología, con diferencias significativas entre ellos según la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($p < 0,05$). También, significativamente, más estudiantes de Psicología que de Magisterio informan utilizar con gran frecuencia el análisis de casos y el aprendizaje basado en proyectos ($p < 0,05$). Del mismo modo, más estudiantes de Psicología que de Magisterio dicen utilizar con gran frecuencia el aprendizaje basado en problemas, sin llegar a la significación estadística, pero se observa una tendencia a la significación ($p < 0,10$). Aunque más estudiantes de Magisterio que de Psicología informan utilizar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje reflexivo, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ($p > 0,05$).

En la figura 2, se presenta el *grado de motivación* asociado a cada una de las metodologías analizadas según la carrera cursada. La prueba no paramétrica de Friedman detecta diferencias significativas en el grado de motivación atribuido a las diferentes metodologías, tanto entre los estudiantes de Magisterio ($p < 0,05$) como entre los de Psicología ($p < 0,05$).

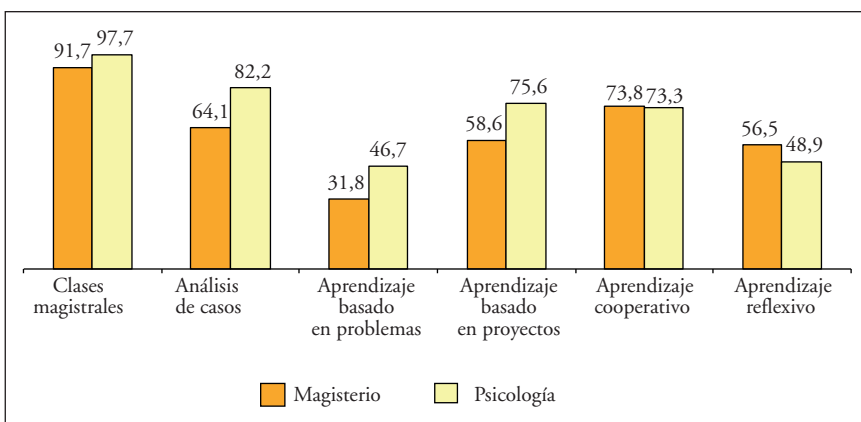


Figura 1. Porcentaje de participantes que afirman haber trabajado con bastante o mucha frecuencia las diferentes metodologías analizadas, según la carrera que estudian. Fuente: elaboración propia.

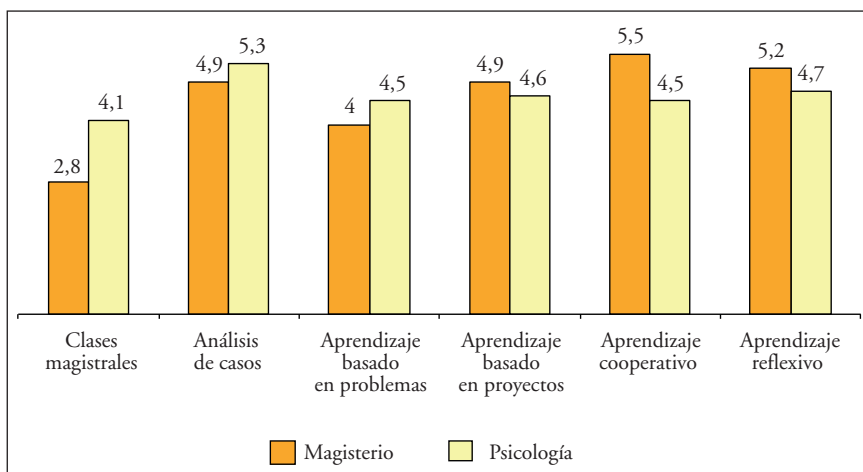


Figura 2. Grado de motivación asociada a cada una de las metodologías analizadas según la carrera cursada

Fuente: elaboración propia.

El rango de la escala de medida del grado de motivación oscilaba entre 1 (*no me ha motivado nada*) y 7 (*me ha motivado muchísimo*). Entre los estudiantes de Magisterio, en la mayoría de las metodologías analizadas, la puntuación media observada iguala o supera el valor central 4, con excepción de las clases magistrales. Al comparar las puntuaciones otorgadas por estos estudiantes mediante los contrastes no paramétricos de Wilcoxon, se aprecia que las clases magistrales son valoradas significativamente como menos motivadoras que cualquiera de las otras metodologías analizadas ($p < 0,05$); tras la clase magistral, las metodologías que consideran menos motivadoras son, por este orden: el aprendizaje basado en problemas ($p < 0,05$) y el análisis de casos ($p < 0,05$), que se considera igual de motivador que el aprendizaje basado en proyectos ($p > 0,05$), pero menos que las dos metodologías más motivadoras, el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje cooperativo. La metodología más motivadora entre estos estudiantes es el aprendizaje cooperativo, que supera al aprendizaje reflexivo con tendencia a la significación ($p < 0,10$) y a cualquiera de las demás metodologías analizadas ($p < 0,05$).

Entre los estudiantes de Psicología, todas las metodologías analizadas obtienen puntuaciones medias iguales o superiores a 4. Estos estudiantes consideran que el análisis de casos es la metodología más motivadora, con diferencias significativas respecto a todas las demás ($p < 0,05$), excepto el aprendizaje reflexivo, respecto al cual sólo se observa una tendencia a la significación ($p < 0,10$). En segundo lugar, por lo que a su capacidad motivadora se refiere, se sitúa el aprendizaje reflexivo.

Si se comparan, mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, los estudiantes de Magisterio y Psicología respecto a la *motivación* que atribu-

yen a cada una de las metodologías analizadas (figura 2), se observa que los futuros maestros consideran el aprendizaje cooperativo una metodología significativamente más motivadora que los futuros psicólogos ($p < 0,05$), mientras que estos últimos consideran la clase magistral más motivadora que los primeros ($p < 0,05$). Además, se aprecia que los estudiantes de Psicología consideran más motivadora la metodología de análisis de casos y de aprendizaje basado en problemas en comparación con los de Magisterio, situación que se invierte cuando se trata del aprendizaje reflexivo, pero, en estos tres casos, sólo se observa una tendencia a la significación ($p < 0,10$).

En la figura 3, se presentan las percepciones de los estudiantes de Magisterio y de Psicología en referencia a *hasta qué punto les ha ayudado a aprender cada una de las metodologías analizadas*. Los valores medios observados superan el valor 4, excepto en el caso de las clases magistrales entre los estudiantes de Magisterio. No obstante, en ambos grupos, la prueba de Friedman detecta diferencias significativas entre las metodologías ($p < 0,05$). Los contrastes entre metodologías realizados con la prueba no paramétrica de Wilcoxon indican que, en el caso de los futuros maestros, la mejor puntuada es el aprendizaje cooperativo, seguida de cerca por el análisis de casos, el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje basado en proyectos, sin que se observen diferencias significativas entre ellos ($p > 0,05$); en el otro extremo, la clase magistral es la peor valorada de todas las metodologías, significativamente menos que cualquiera de las otras ($p < 0,05$). Asimismo, el aprendizaje basado en problemas se valora menos que el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje reflexivo, el aprendizaje basado en proyectos o el análisis de casos ($p < 0,05$).

La metodología que los estudiantes de Psicología consideran que mejor favorece su aprendizaje es el análisis de casos, y difiere significativamente de todas las otras ($p < 0,05$). En cambio, no difieren significativamente las valoraciones de estos estudiantes respecto al aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje reflexivo, el aprendizaje basado en problemas o las clases magistrales ($p > 0,05$), que se valoran mejor que el aprendizaje cooperativo ($p < 0,05$).

De acuerdo con los resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, en general, las valoraciones de las metodologías en referencia al aprendizaje que realizan los estudiantes de Magisterio son similares a las de los estudiantes de Psicología ($p > 0,05$), con dos excepciones: la clase magistral, que los futuros psicólogos valoran significativamente más que los futuros maestros, y el aprendizaje cooperativo, respecto al cual se invierte la tendencia ($p < 0,05$) (ver figura 3).

El porcentaje de estudiantes que informan que las diferentes metodologías les han ayudado a desarrollar bastante las *habilidades comunicativas*, las *competencias intelectuales*, las *competencias profesionales* y la *madurez personal* según la carrera cursada, se presenta en la tabla 4.

La metodología que más estudiantes, tanto de Magisterio como de Psicología, consideran que ayuda bastante a potenciar las *habilidades comunicativas* es el aprendizaje cooperativo, seguido del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje reflexivo. Las metodologías que menos estudiantes consideran como potenciadoras de estas habilidades son las clases magistrales.

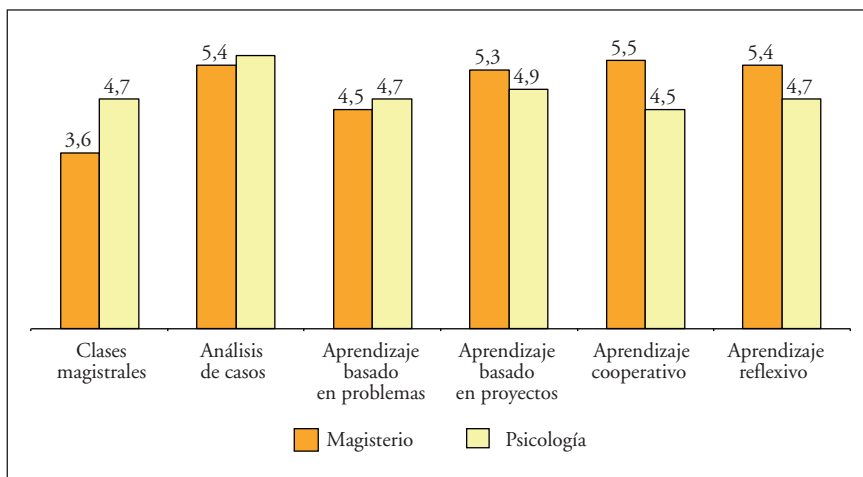


Figura 3. Valoración de los estudiantes respecto a cómo les ha ayudado a aprender cada una de las metodologías analizadas según la carrera cursada

Fuente: elaboración propia.

Siete de cada diez estudiantes de Magisterio consideran que el aprendizaje reflexivo ayuda bastante a desarrollar las *competencias intelectuales*. El análisis de casos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos también es considerado así por más de seis de cada diez futuros maestros. Entre los estudiantes de Psicología, las metodologías valoradas por más estudiantes son el análisis de casos y las clases magistrales. Por otra parte, las que menos estudiantes consideran como potenciadoras de estas competencias son las clases magistrales según los estudiantes de Magisterio y el aprendizaje cooperativo según los futuros psicólogos.

Cuando se trata de desarrollar *competencias profesionales*, las metodologías que más estudiantes de Magisterio valoran son el aprendizaje cooperativo y el análisis de casos. Entre los estudiantes de Psicología, la valorada con más frecuencia es el análisis de casos (64,8%), seguido a bastante distancia por el aprendizaje basado en proyectos (54,5%). En ambos grupos, muchos menos estudiantes valoran la clase magistral como potenciadora de estas competencias.

Por lo que se refiere al desarrollo de la *madurez personal*, las dos metodologías que los estudiantes valoran en ambos grupos son el aprendizaje cooperativo y el reflexivo, y las que menos valoran son, nuevamente, las clases magistrales.

En la tabla 1, se destacan las diferencias detectadas por la prueba U de Mann-Whitney entre los estudiantes de Magisterio y de Psicología en la valoración de las diferentes metodologías como potenciadoras de diversas habilidades y competencias. En la mayoría de los casos, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas, y, cuando lo son, mayoritariamente es

porque los estudiantes de Magisterio las consideran más, con dos excepciones: los estudiantes de Psicología valoran más que los de Magisterio las clases magistrales como potenciadoras de competencias intelectuales y el aprendizaje basado en problemas como potenciador de competencias profesionales.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes que considera que cada una de las metodologías le ha ayudado bastante a desarrollar las cuatro competencias evaluadas

	Habilidades comunicativas		Competencias intelectuales		Competencias profesionales		Madurez personal	
	Magist.	Psicolog.	Magist.	Psicolog.	Magist.	Psicolog.	Magist.	Psicolog.
Clases magistrales	4,8	4,4	42,1**	71,1**	18,6	37,8	20,7	28,9
Análisis de casos	40,0*	31,1*	67,6	77,8	64,8	64,4	57,9	42,2
A. Basado en problemas	22,8	20,0	44,1	55,6	31,0**	51,1**	27,6	35,6
A. Basado en proyectos	63,3*	47,7*	61,4	59,1	59,3	54,5	57,2	43,2
A. Cooperativo	84,1	73,3	64,1*	42,2*	70,3*	40,0*	79,3*	60,0*
A. Reflexivo	56,2	47,7	70,3*	52,3*	57,2	40,9	76,6*	59,1*

* Más valorada entre los estudiantes de Magisterio, según la prueba de Mann-Whitney ($p < 0,05$).

** Más valorada entre los estudiantes de Psicología, según la prueba de Mann-Whitney ($p < 0,05$).

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Comparar los resultados obtenidos de este estudio con los objetivos propuestos plantea las conclusiones que presentamos a continuación.

De acuerdo con las respuestas contrastadas de los estudiantes, la clase magistral continúa siendo la metodología docente más utilizada en la universidad. Más del 90% de los estudiantes de la muestra informan que se utiliza en sus clases. En este sentido, podemos afirmar que aún predomina el protagonismo del profesorado por encima de la actividad del estudiante o del grupo, como también señala Alfaro (2006) y constata Fernández March (2006). Los bagajes culturales de docencia universitaria, junto con la organización de grupos numerosos, aún muy habituales, obstaculizan el cambio hacia dinámicas más participativas. No obstante, son muchos los estudiantes que informan también que han ensayado otras metodologías más interactivas, lo cual hace

pensar que, progresivamente, el profesorado va modificando su manera de impartir la docencia.

La frecuencia de uso de algunas metodologías difiere en las dos carreras analizadas, de modo que los estudiantes de Magisterio utilizan con menor frecuencia que los de Psicología la clase magistral, el análisis de casos y el aprendizaje basado en proyectos, pero no se diferencian en la frecuencia de uso del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje cooperativo. Y el aprendizaje reflexivo es más utilizado en los estudios de Magisterio que en los de Psicología. En este sentido, cabe concluir que la selección metodológica se realiza en función de los objetivos y el contenido de la asignatura, por lo que se puede haber establecido una apropiación de unos métodos más próximos a unos estudios que otros. Así, el análisis de casos estaría muy arraigado en la metodología académica de Psicología por su relación directa con la práctica; en cambio, en los estudios de Magisterio, donde es muy importante el cambio de conocimientos y experiencias previas, la práctica reflexiva tiene más implementación.

Por otro lado, se constata la variación de métodos en las dos carreras, que explica, como también afirma Fernández March (2006), que la consecución de los diversos objetivos formativos pasa por la variación metodológica. Asimismo, se observa una clara tendencia hacia métodos participativos, ya que el análisis de casos, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo oscilan, según apreciación de los estudiantes, entre el 73 y el 82% en Psicología y el 64 y el 75% en Magisterio. Estos resultados parecen indicar la existencia de un cambio progresivo del modelo formativo —como pretende el proceso de Bolonia en la capacitación por competencias de los graduados— hacia metodologías más participativas, pero seleccionadas en función de las competencias a desarrollar.

Otro objetivo relevante del presente estudio era recoger el grado de motivación del estudiante respecto a las metodologías docentes. La asociación entre motivación y aprendizaje ha sido constatada por diferentes investigadores. Nosotras nos centramos —y en este estudio se concretó— en el aspecto extrínseco de la motivación que está relacionado con las tareas de las metodologías docentes. Cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes y útiles para los estudiantes, aumenta el grado de motivación (Rinaudo et al., 2003). La relación entre motivación y metodología puede tener en cuenta este grado de percepción de las actividades como importantes y significativas para su formación (Chong y Ahmed, 2013), pero también es posible que el alumno, motivado sólo por la actividad, busque en algunas ocasiones tareas fáciles y obtención de buenos resultados (Scott et al., 2014; Alonso Tapia, 1995). Este trabajo se ha centrado únicamente en el grado de motivación. En estudios futuros, deberían analizarse los motivos por los cuales determinadas metodologías resultan más motivadoras para los estudiantes.

En Magisterio, se refleja una clara tendencia negativa hacia la clase magistral (2,8), en contraste con el aprendizaje cooperativo (5,5) o el aprendizaje reflexivo (5,2), si bien se constata que las metodologías más participativas se

consideran más motivadoras en ambos estudios. Por lo que se refiere a los estudios de Psicología, el análisis de casos (5,3) es la metodología considerada más motivadora, aunque con diferencias significativas respecto a todas las demás, mientras que la menos motivadora se considera que es la clase magistral (4,1). En este caso, también se evidencia una diferencia significativa entre los dos estudios analizados, lo cual refuerza la idea de que hay unos métodos más apropiados y más adecuados a un tipo de contenido y, sobre todo, a un tipo de perfil profesional.

Las metodologías más motivadoras, según informan los alumnos, también son las que más les ayudan a aprender, como también señala Gimeno Sacristán (2012). Así, el aprendizaje cooperativo es la metodología que más estudiantes de Magisterio consideran que les ha ayudado a desarrollar sus habilidades comunicativas, sus competencias intelectuales y profesionales y su madurez personal, mientras que el estudio de casos es la metodología que más estudiantes de Psicología creen que les ha ayudado a desarrollar las competencias intelectuales y profesionales. Curiosamente, la metodología que más estudiantes de Psicología creen que les ha ayudado a desarrollar sus habilidades comunicativas y la madurez personal es, como en sus compañeros de Magisterio, el aprendizaje cooperativo, aunque anteriormente fuese considerada la metodología con la que menos aprenden. En este sentido, podemos decir que los estudiantes perciben como distintas las bondades de las metodologías en función de las habilidades o competencias que desarrollan, y que los estudiantes perciben que las metodologías participativas generan procesos de aprendizaje significativos e inciden en la mejora de sus competencias, resultados similares a los hallados por Learreta et al. (2009).

Las conclusiones de este trabajo sugieren diversas actuaciones futuras. En primer lugar, la importancia que tiene para los alumnos de Psicología y Magisterio la inclusión de metodologías participativas en las aulas universitarias, lo cual plantea la necesidad de que los docentes de dichos estudios sean competentes en su uso y, al mismo tiempo, apuntan la importancia de formar a los profesores universitarios en su aplicación y gestión. Por otra parte, los resultados recogidos sobre la relación existente entre las metodologías participativas y el desarrollo de diversas tipologías de competencias entre los estudiantes universitarios suponen un primer nivel de aproximación a un tema que, por su interés potencial, propone una nueva línea de estudio y profundización.

Para finalizar, cabe tener en cuenta algunas de las limitaciones a las que está sujeto el presente trabajo. En primer lugar, se trata de un estudio que analiza a un grupo de alumnos con opciones académicas muy concretas, con fines descriptivos, que en ningún caso pueden extrapolarse a otros colectivos. De todos modos, el diseño del trabajo sí que puede aplicarse a otros colectivos universitarios, con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre la motivación y las posibilidades de aprendizaje que les ofrecen las distintas metodologías docentes y, así, utilizar esta información para el mayor conocimiento y mejora de la actividad pedagógica. Además, otra de las con-

sideraciones que deben tenerse en cuenta en este estudio es la utilización del autoinforme como instrumento para la obtención de la información, siempre sujeto a posibles distorsiones por parte de quien lo cumplimenta, en este caso, alumnos universitarios, ya sean distorsiones intencionadas (como la deseabilidad social) o inintencionadas (como errores en el recuerdo). Si bien se ha procurado minimizarlas facilitando una hoja resumen explicativa de las distintas metodologías docentes y garantizando el anonimato de las respuestas, no por ello podemos asegurar que se hayan controlado todos los posibles sesgos asociados a ellas.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación: Un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza.
- ALFARO, I. (2006). «Seminarios y talleres». En: MIGUEL, M. de (coord.): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial, 53-81.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ARONSON, E. y PATNOE, S. (1997). *The jigsaw classroom*. New Cork: Longman.
- AYMERICH, M. y GRAS, M. E. (2009). *Las metodologías docentes y su valoración por parte de estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en el Congreso de Docencia Universitaria UNIVEST, noviembre, Girona. [CD-ROM]
- BAIN, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BAÑOS, J. E. (2007). «Bases generals de l'aprenentatge basat en problemes». *Apunts de la 3ª edició del Postgrau en Docència Universitària*. Girona: Universitat de Girona.
- BARRACHINA, A.; SANZ TORRENT, M. y SERRAT SELLABONA, E. (2009). «Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Los pequeños grupos de investigación cooperativos». *REIFOP* [en línea], 12 (3), 111-126 <<http://www.aufop.com>>.
- BRANDA, L. A. (2008). «Aprendizaje basado en problemas: El resplandor tan brillante en otro tiempo». En: ARAÚJO, U. y SASTRE, G. (coord.). *Aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- BRUBACHER, J. W.; CASE, Ch. W. y REAGAN, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- CHONG, Y. S. y AHMED, P. K. (2013). «Student motivation and the “feel good” factor: An empirical examination of motivational predictors of university service quality evaluation». *Studies in Higher Education* [en línea]. <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.818643>>.
- COLLIVER, J. A. (2000). «Effectiveness of problem-based learning currícula: Research and Theory». *Academic Medicine* [en línea], 75 (3), 259-266. <<http://dx.doi.org/10.1097/00001888-200003000-00017>>.
- CROSS, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- DÍEZ, M. C.; PACHECO, I.; GARCÍA, J. N.; MARTÍNEZ, B.; ROBLEDO, P.; ÁLVAREZ, M. L.; CARBONERO, M. A.; ROMÁN, J. M.; CAÑO, M. del y MONJAS, I. (2008). «Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodo-

- logías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: Datos de la Universidad de Valladolid». *Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- DUCH, J.; GROH, S. E. y ALLEN, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: A practical «how to» for teaching undergraduate courses in any discipline*. Sterling Virginia US: Stylus Publishing.
- El espacio europeo de la enseñanza superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- ESTEVE, O.; MIELIEF, K. y ALSINA, A. (coord.) (2010). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Eurydice. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Bruselas: EACEA, 2012.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). *Nuevas metodologías docentes* [en línea]. <http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf>. [Consulta: 22 noviembre 2013].
- FOUREZ, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento: La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- GALEANA, L. (2006). «Aprendizaje basado en proyectos». *Revista CEUPROMED*. México. Recuperado el 19 de agosto de 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2012). «¿Por qué habría que renovar la enseñanza en la universidad?». En: BAUTISTA, J. (coord.). *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- HAMILTON, L. y CORBETT-WHITTIER, C. (2013). *Using case study in education research*. Los Ángeles: Sage.
- IMBERNÓN, F. (2012). «La formación del profesorado universitario: Orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario». En: BAUTISTA, J. (coord.) (2012). *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Erlbaum.
- (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), agosto, 83-101. Universidad de Zaragoza.
- LEARRETA, B.; MONTIL, M.; GONZÁLEZ, A. y ASENSIO, A. (2009). «Percepción del alumnado ante el uso de metodologías de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación superior: Un estudio de caso». *Apunts: Educación Física y Deportes*, 95, 92-98.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2006). «El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES: Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 20 (3), 93-119.
- MARTÍNEZ, M. (2011). «Docència i aprenentatge a la universitat: Reflexions sobre el professorat». En: BUISAN, C.; ECHEBARRÍA, I. y MARTÍNEZ, M. (coord.). *Reflexions sobre l'educació i el professorat*. Barcelona: ICE-UB.
- MIGUEL, M. de (coord.) (2006a). *Guías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario de educación europea superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- (dir.) (2006b). «Metodologías para optimizar el aprendizaje: Segundo objetivo del Espacio Europeo Superior». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91.
- MONEREO, C. y DURAN, D. (2001). *Entramats: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MURILLO, P. (2003). «Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: Teorías y modelos de aprendizaje adulto». En: MAYOR RUIZ, C. y MARCELO, C. (coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB, 49-82.
- OCAÑA, A. y REYES, M. L. (2011). «Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (25/2), 143-158.
- ORS, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP)*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ, A. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- RINAUDO, M. C.; ANALÍA, C. y DANILO, D. (2003). «Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire». *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- SAGASTA, P. y BARANDIARAN, A. (2004). «Mondragon Unibertsitatea: Organización e implementación de la metodología basada en problemas (PBL) en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación». *III Symposium iberoamericano de docencia universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCOTT, G. W.; FURNELL, J.; MURPHY, C. M. y GOULDER, R. (2014). «Teacher and Student perceptions of the development of learner autonomy: A case study in the biological sciences». *Studies in Higher Education* [en línea], 7 de enero, 1-12. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.842216>>, <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.842216>>.

PUNTS DE VISTA
PUNTOS DE VISTA

Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas*

Anna Maria Fernández Poncela

Universidad Autónoma Metropolitana-Plantel Xochimilco, México.

fpam1721@correo.xoc.uam.mx



Recibido: 09/01/2014

Aceptado: 18/02/2014

Resumen

Este texto es un acercamiento y, en la medida de lo posible, una muestra de comprensión, una explicación y una reflexión en torno al proceso de la adolescencia. Se trata de las relaciones de las adolescentes y los adolescentes con su entorno social, en especial con la familia, así como de los conflictos y las problemáticas que existen en esta etapa. La adolescencia es desarrollo y crecimiento cognitivo y emocional. El estudio de este tema se hace a través de una narrativa social, popular y cotidiana: los chistes y las caricaturas. Esto es, por medio de estos relatos, nos aproximamos al mundo adolescente. Se considera que los chistes son una mirada a la vida, al mismo tiempo que reflejo y constructores de la realidad social. Los chistes informan de los problemas, pero cada uno puede escoger si los sigue repitiendo o si los observa y decide cambiarlos. La función del chiste es transmitir humor, además de facilitar la expresión emocional y la reflexión social.

Palabras clave: adolescencia; emociones; familia; chistes; caricaturas.

Resum. *Adolescència, creixement emocional, procés familiar i expressions humorístiques*

Aquest text és un acostament i, en la mesura del que sigui possible, una mostra de comprensió, una explicació i una reflexió al voltant del procés de l'adolescència. S'hi tracten les relacions de les adolescents i dels adolescents amb el seu entorn social, especialment amb la família, com també els conflictes i les problemàtiques que existeixen en aquesta etapa. L'adolescència és desenvolupament i creixement cognitiu i emocional. L'estudi d'aquest tema es fa a través d'una narrativa social, popular i quotidiana: els acudits i les caricatures. És a dir, per mitjà d'aquests relats, ens aproximem al món adolescent. Es considera que els acudits són una mirada a la vida, a més de reflex i constructors de la realitat social. Els acudits informen dels problemes, però cadascú pot triar si els continua repetint o si els observa i decideix canviar-los. La funció dels acudits és transmetre humor, a més de facilitar l'expressió emocional i la reflexió social.

Paraules clau: adolescència; emocions; família; acudits; caricatures.

* A los adolescentes y a las adolescentes, porque de ellos es el reino de las inseguridades y la aventura de descubrirse y ser, y a las madres y a los padres, porque vivirán el duelo y la aceptación, además de crecer emocionalmente.

Abstract. *Adolescence, emotional growth, family process and humorous expressions*

This text is an approach and the possible understanding, explanation and reflection on the process of adolescence. Is about relationships adolescents with their social environment, especially the family and the conflicts and problems that exist in this context. Adolescence is cognitive and emotional development and growth. The study of this issue is through a popular and everyday social narrative: the jokes and caricatures. It is through these stories of society is that we approach the teenage world. It is considered that the jokes are a look at life reflect and builders of social reality too. Jokes report problems but everyone is repeating that follow or observe and decide that change. The function of the joke is the humor, emotional expression and social reflection.

Keywords: adolescence; emotions; family; jokes; caricatures.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción: objetivos e intenciones | 4. Conclusiones: la función cognitiva y emocional del chiste en la vida |
| 2. Algo de teoría y reflexión sobre la adolescencia para la adolescencia | Referencias bibliográficas |
| 3. Algo de teoría y reflexión sobre la adolescencia para las progenitoras y los progenitores de adolescentes | |

1. Introducción: objetivos e intenciones

Este trabajo es parte de mi vida, y tal vez de la tuya, si te ha interesado leerlo. La investigación está implicada en la vida y viceversa. Al investigar, intervenir y nos implicamos en la existencia, y éstas —la investigación y la existencia— penetran en nosotros. Investigamos para investigarnos y la investigación nos investiga. Y es que hoy estamos ante una nueva mirada hacia la realidad o lo que ésta signifique. Ello requiere también un nuevo modelo y una nueva perspectiva de investigación. Una forma diferente de desarrollar los estudios más cercana a la cotidianidad y, sobre todo, a la gente de carne y hueso y sus problemas o la percepción de éstos. No los problemas elegidos por especialistas en opinar o argumentar sobre lo que consideran importante para la humanidad en su conjunto y que adornan con discursos metalingüísticos. Hoy sabemos que la objetividad no existe, aunque, en investigación social, hay que tender a alcanzarla. Aquí se realizan intentos de acercamiento a la realidad, propósitos de aprender de ella y comprenderla sin juzgar, con la esperanza de que sirva para reflexionar y así convertirnos en mejores personas, o en las personas que realmente somos, como dice Rogers (2007).

Con esta intención es con la que inicio el presente redactado, resultado de un estudio sobre la adolescencia, los chistes y las caricaturas, esto es, sobre una narrativa social que ilumina —a través del lenguaje oral o escrito y el lenguaje de las imágenes— la cotidianidad de una etapa de la vida que desestructu-

ra para estructurar, o estructura para desestructurar, que implica al ser humano en su relación consigo mismo y, por supuesto, su socialidad y su relación intersubjetiva con el mundo y con las demás personas, con la escuela y con la familia, en fin, con la vida misma.

Se trata de una selección de chistes que circulan en nuestros días sobre la adolescencia, desde el lenguaje icónico y lingüístico, imágenes y frases, ambas actos sociales. Los mensajes y los discursos son actos sociales (Van Dijk, 2001), actos de habla (Austin, 1971; Searle, 1980). Así, también las caricaturas y su información icónica, como imágenes, son también actos sociales (Lizarazo, 2004). La mayoría de estos textos están en Internet, que no es otra cosa que la expansión virtual de lo real, pero que constituye una parte de dicha realidad, rompiendo fronteras y el espacio-tiempo tradicional. Para la búsqueda, se usó Google y sus páginas de imágenes y caricaturas sobre adolescentes, así como las webs de chistes que circulan por la red de redes. Muchos los contamos en nuestros encuentros familiares y con amistades, y otros están en diarios y revistas de varios países de habla hispana. Aquí no importa tanto ofrecer el contexto como que el chiste provoque una carcajada o una sonrisa cómplice, esto es, que se entienda. Si es así, es que tiene sentido donde y cuando se comparte, y, por lo tanto, vigencia en el aquí y ahora.

Ante todo, debemos aclarar que se trata de chistes sobre adolescentes, no exclusivamente para adolescentes, y que sobre esto nos vamos a centrar. Hablaremos de sus relaciones con la escuela, con la familia, con sus pares, con ellas y ellos mismos. Pero también queremos ver la otra cara de la moneda, la experiencia de la sociedad con la adolescencia y, de forma muy especial, con las madres y los padres.

Porque hay muchos libros y teorías sobre la adolescencia, así como consejos a los adultos sobre ella, además de explicaciones para los jóvenes sobre su cuerpo, sus relaciones, sus sentimientos y la vida, pero no hay tanto sobre el proceso de duelo que padres e hijos han de pasar cuando una relación se muere y otra todavía no nace, y poco sobre el desconcierto y el sufrimiento parental.

Debemos añadir también que, en esta investigación social, vamos a describir e ilustrar el tema y, hasta donde se pueda, analizarlo, esto es, subdividirlo en partes y explicarlo. También, más que a generalizar, vamos a mostrar tendencias, sin embargo, todo es parte de algo más grande y complejo, y cada caso es distinto, por lo cual nos disculpamos si, en ocasiones, este texto se desliza hacia el manual que disecciona y categoriza o si, otras veces, parece incluso falta de seriedad para quienes están preocupados sobre el tema, o si, ocasionalmente, aplica un enfoque más académico y menos dinámico. Se trata de eso, de compaginar miradas y estilos adaptados a dicha cuestión, y no el contenido al corsé de la forma académica o de difusión.

Aquí partimos de la consideración de que los chistes son reflejo y productores de la realidad social que nos rodea, un texto que alumbra las inquietudes de nuestros días, una estrategia para confraternizar y reír juntos, toda vez que mostramos los conflictos, los reproducimos en el lenguaje —oral o icónico— y relativizamos el dramatismo o las cosas que nos desorientan o nos duelen en

la vida, como un tipo de pseudoterapia inmediata, espontánea y más o menos contenedora. Consideramos también que este relato apunta y señala algunas cuestiones, y en nosotros y nosotras está el mantenerlas o cambiarlas. El chiste lo que hace es sólo una suerte de sociología popular de la cotidianidad en los puntos en que en ésta hay algún tipo de conflicto o problema, invitando a profundizar sobre el tema, toda vez que su señalamiento es desde el humor y, con ello o por ello, relativiza y relaja la carga emocional del señalamiento mismo, la carga mental e incluso moral.

Repetimos, el objetivo central es revisar la relación entre padres e hijos e hijas adolescentes, toda vez que también se amplía la relación a la sociedad y a las diferentes etapas del ciclo de vida en la familia de procreación. Todo ello a través de la narrativa popular contemporánea que son los chistes.

Todo ello se realiza desde dos premisas:

- Una, no juzgar ni descalificar el comportamiento ni la decisión del adolescente como irracional, ya que es una postura desde la cultura de la persona adulta y su lógica convencional.
- Dos, intentar ver las actitudes adolescentes dentro de su espacio social y su contexto relacional familiar, no como estereotipo separado, comprender su desarrollo como ajuste creativo y entender también los reajustes de las figuras parentales, pues ellos y ellas también tienen que desarrollar su rol hacia nuevas miradas y conductas.

Finalmente, y por motivos de espacio, no podemos analizar y profundizar más desde la psicología de la adolescencia, y menos todavía abordar las emociones, el humor y la risa, los chistes y la caricatura desde el enfoque teórico que se merecería (Fernández Poncela, 2011, 2014), ni tampoco la parte de violencia y discriminación que comporta cierto tipo de humor (Fernández Poncela, 2012).

2. Algo de teoría y reflexión sobre la adolescencia para la adolescencia

Qué madre o padre no recurre, en trances difíciles, a la socorrida frase «Yo sólo quiero que mi hijo sea feliz». (Camps, 2000: 27)

2.1. Construcción y búsqueda de identidad

Entre las varias definiciones sobre la adolescencia, quizás la de Erik Erikson (1972) destaque más la parte de búsqueda de identidad, la identidad del yo —quiénes somos, cómo nos adecuamos a la sociedad y qué queremos hacer en la vida—, entre los 12 y los 20 años de edad. Se crea un sentimiento de continuidad, cohesión interior, sentido de seguridad y adecuación, organización en el tiempo y en el espacio, apreciación emocional, intercambio interpersonal, enfrentamiento a diversas situaciones, aprendizaje sobre la vida, interés sexual,

integración al grupo de pares, valoración y participación social, desarrollo profesional, además de autoimagen social (Erikson, 1972, 1974, 1983). Hoy se habla de incluso tres etapas adolescentes. Más o menos, son las siguientes: pubertad, con cambios físicos y temperamentales entre los 11 y los 12 años; un tiempo de asilamiento o de íntima compartición con el grupo de pares de los 13 a los 15 años, y adolescencia tardía o final, entre los 16 y los 18.

Virginia Satir remarca la importancia de descargar energía en esta fase de grandes cambios, cuando todo parece nuevo «y la gente tiene que volver a conocer a quienes le rodean» (2002: 327).

En todo caso, se trata de un período de cambios, biológico y social, psicológico, físico, sexual y cultural, en el cual se presenta el pensamiento abstracto, la autonomía y la decisión. El joven, a veces, expresa afectos como en la infancia y, en ocasiones, los reprime como se acostumbra a hacer en la adultez. Básicamente, se trata de cambios fisiológicos, desarrollo cognitivo, desarrollo moral, desarrollo social y de personalidad (Papalia y Wendkos, 2001).

Para la OMS, es el grupo etario entre los 10 y los 19 años, y, en varias sociedades occidentales, se considera el tránsito entre la infancia y la edad adulta.

Adolescencia: Época de la vida en la cual tiene lugar el empuje de crecimiento puberal y el desarrollo de las características sexuales, así como la adquisición de nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Autoestima, autonomía, valores e identidad se van afirmando en este proceso. Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es el período entre los 10 y los 19 años. (<http://publicaciones.ops.org.ar>, 2013)

UNICEF, en el *Estado mundial de la infancia* (2011), considera la adolescencia una época de oportunidades. Además, apunta la importancia de invertir en los adolescentes, en educación y capacitación, en participación y ciudadanía. Y es que, sobre el tema, hay que reposicionar la mirada, igual como hacemos hoy aquí, y tomárselo con un poquito más de humor.

En la adolescencia, los grupos de pares son tanto o más importantes que los padres. Estos jóvenes pasan de depender de los adultos de su medio a presentar el inicio del poder de decisión, cierta autonomía; además, eligen amistades y ya no se subordinan a los deseos ni a las normas familiares. Los amigos y las amigas ya no son compañeros de juegos, sino que adquieren una importancia relevante íntima. Mientras, la relación con los progenitores cambia, a veces, de manera un tanto dramática. Afloran el desafío, el conflicto y el desapego, y aparecen el rechazo, la rebeldía, el abandono, la lucha por la emancipación y la desidentificación. A veces, también surge una nueva capacidad de cercanía y vinculación, pues, aunque no lo demuestren, les importa mucho la opinión de sus progenitores, así como que acepten sus cambios (McConville, 2009).

Los padres no pueden perseguir o espiar a los hijos. Han de aceptar que éstos están creciendo, que se encuentran en proceso de individuación e independencia, que necesitan sus espacios y sus tiempos, que la relación anterior

ya feneció y que tal vez la nueva relación todavía no inicia, lo cual es, en sentido estricto, un verdadero duelo. A veces, conviene fijar posturas, reglas y límites. También conviene soltar las riendas y dar libertad para que los jóvenes y las jóvenes inicien su andadura en la responsabilidad de sus propias vidas. Debemos hacerlo siendo conscientes de que tienen tantas ansias de ser libres como miedo, a veces, a serlo también.

Según todo esto, y como señala UNICEF, hay que revalorizar la adolescencia como etapa de posibilidades, pero, más allá de lo que esta organización internacional propugna, se trata de una oportunidad para ser, ser personas (Rogers, 2007), o tal vez para despertar, desaparecernos y desidentificarnos, pero no sólo de los progenitores, sino también de la mente, las emociones, el ego y las formas, y tocar al ser o a la esencia desde la conciencia.

Volviendo a las acotaciones psicológicas, en ocasiones, la adolescencia constituye una gran perturbación e inseguridades profundas que se esconden o se pretenden ocultar con una máscara de indiferencia, prepotencia o desprecio. Sin embargo, el adolescente:

[...] se afecta mucho con las realidades del mundo [...] sabe que pronto será lanzado al mundo para labrarse su propio camino. Se ansía la libertad e independencia de la edad adulta, y a la vez se está temeroso y angustiado por sí mismo. Muchos jóvenes hacen intentos por aprender a manejarse en el mundo —tratan de encontrar empleos, tomar sus propias decisiones y experimentar con su independencia. Pero la mayoría son ignorados, rechazados, no tomados en serio [...] están confundidos y perplejos por los enredados mensajes que reciben acerca de sí mismos de parte de sus padres y de la sociedad —mensajes que menosprecian sus capacidades y sabiduría. A veces se angustian y se deprimen, se preocupan y se atemorizan por sí mismos y la vida, especialmente por el futuro. Algunos asumen una actitud indiferente de «No me importa». Otros se rebelan abiertamente. Algunos luchan duro para afirmar su propio punto de vista. (Oaklander, 2010: 295-296)

En general, la separación de los progenitores y la construcción de una identidad propia significa rechazar el mundo de los adultos, transgredir, crear complicidad con el grupo de pares, todo ello para autoafirmarse. Es, en todo caso, un gran reto, iniciar a construir su proyecto de vida en todos los aspectos. Y las ideas que los persiguen son: «¿Quién soy?», «¿Qué me está pasando?» (Martín, 2009). Y es que ya no son niños, pero tampoco adultos, y no entienden qué les pasa en su cuerpo, en su mente y en sus emociones. No se entienden a sí mismos, no entienden a los padres, ni al mundo. Es decir, están hechos un lío. Y el mundo y los padres tampoco los logran comprender, con lo cual el lío se profundiza y envuelve a la familia y a la sociedad en su conjunto. Pero no hay que desanimarse, pues el universo nació del caos, dicen.

Según McConville (2009: 19), no es una etapa más de desarrollo, sino «[...] una literal remodelación de la niñez, una organización radical del *self* psicológico para el viaje que le espera». Se trata, ni más ni menos, que de reorganizar la experiencia. Ha de separarse del campo de las vivencias infantil

y familiar y reorganizar su propio campo, desde un nuevo sentido de la frontera, todo ello según la terminología de la *Gestalt*.

Todo ello deviene, en el mejor de los casos, en un conflicto intergeneracional, pero un conflicto en el sentido de desarrollo y crecimiento (Perls et al., 2006) como parte de la socialización (Simmel, 2010). De ahí que, como veremos, tengan lugar ciertos problemas de comunicación. El conflicto colabora en el crecimiento, por ello, es importante que se dé y que se gestione de la mejor manera posible. Conflicto no es igual a violencia, es igual a aprendizaje. Exterioriza un problema y una necesidad insatisfecha, abre la puerta para solucionar y satisfacer. En los conflictos, cuando se entra en competencia, alguien gana y alguien pierde; cuando se evade, nadie gana; en cambio, cuando se coopera para encontrarles solución, todo el mundo gana. A veces, no se tratan o se resuelven por la enorme implicación emocional que ello conlleva y no todo el mundo puede con ella. Por este motivo, es necesario trabajar con el mundo emocional, padres e hijos. Porque, sin lugar a dudas, el reto es para ambos.

La adolescencia es crecimiento, es maduración, es encontrarse con uno mismo. Si hay suerte, con tu ser; si no hay tanta, con tu *self* en el sentido de la *Gestalt* o con tu ego en muchos sentidos. Así, del caos y la confusión, nace algo nuevo; del desorden, un orden personal modificado, independiente, con autoestima, con congruencia, con responsabilidad. Con lo cual hay mucho que ganar y, en todo caso, si esto no acontece, se tiene el resto de la vida para lograrlo, lo cual no parece ni atractivo ni aconsejable.

2.2. Cambios, conflictos y problemas

En la vida adolescente, tienen lugar varias transformaciones que producen desorientación en diferentes aspectos. En general, se suele hablar de problemas, pero aquí preferimos hablar de conflictos y, en ocasiones, de cambios.

2.2.1. Cambios físicos

En esta etapa, los cambios físicos son importantes, puesto que causan movimiento en las jóvenes y los jóvenes adolescentes. No es que sean un problema en sí, pero se trata de aceptarlos, sobrellevarlos y adaptarse. Los cambios relacionados con la pubertad son, quizás, los más destacados, porque acarrearán inquietudes sobre su imagen, entre otras cosas.

Aumenta la conciencia corporal, las preocupaciones sobre la fuerza y el atractivo, se siente ira, vacío, también excitación sexual. Varias son las perturbaciones o los desconciertos notados. Por otro lado, es una aventura hacia lo nuevo (McConville, 2009).

2.2.2. Cambios cognoscitivos

Empiezan a razonar y a anticipar, es decir, desarrollan el pensamiento abstracto. De ahí deriva la formación de la identidad. Se consideran seres independientes y también piensan lo que quieren para su futuro. Se preguntan quiénes

son y se observan en los diferentes roles que desempeñan. Estos cambios van de la mano de las variaciones emocionales y, por supuesto, de conducta.

2.2.3. *Cambios psicoafectivos*

En esta etapa, las emociones están a flor de piel. Los jóvenes presentan episodios de enojo, ira, tristeza, depresión, miedo, ansiedad, timidez, etc. Los cambios de personalidad están a la orden del día, además, son súbitos, rápidos y sin aparentes excusas o razones, en especial la irritabilidad. Así, también surge una suerte de indiferencia o una falta de interés generalizado, a veces se trata de una actitud que escogen como defensa a la intrusión adulta.

Los cambios de humor repentinos sin causa aparente, una depresión profunda y un enojo desbordado son algunas de las emociones en esta etapa de la vida. El mal genio es importante. Exigen privacidad y suelen ser temperamentales, aparentemente exagerados e inconsistentes, algunos excesivamente tímidos y cohibidos. Importa saber que el mal humor y la sobre-reacción no entendible, a veces con los progenitores, es culpa o vergüenza que proyectan hacia fuera cuando se trata de una tensión y de un conflicto interno (McConville, 2009).

Como veremos, todo ello también está asociado a cambios de estilos, gustos y modas. Les preocupa mucho su apariencia, con la que, además, no se sienten cómodos. Se desarrollan complejos y trastornos alimentarios, como la bulimia y la anorexia. También puede tener lugar el consumo de drogas. Finalmente, a veces, hay grandes depresiones e incluso suicidios. Su sentimiento de inadecuación e imperfección en ocasiones es grande y los hace sentir muy mal. Es bueno colaborar a aumentar su autoestima, ayudarles a sentirse seguros y hacerles notar que gozan de nuestra confianza.

Si bien también se expande su mundo interior de experiencia privada, aparecen emociones internas de libertad y poder. Esto es de vital importancia, ya que empiezan a notarse separados del resto del mundo, puesto que se produce en ellos una naturalización de las funciones de contacto y el proceso de fronteras. Así, y entre otras cosas, se pelean con los padres, pero también con ellos mismos (McConville, 2009).

Se trata, como se apuntó, de una gran transformación en su experiencia del *self*—entendido como función de campo, contacto y acción a cada instante, como ajuste creativo, que organiza la relación del organismo con su entorno—. En esta etapa es cuando «[...] la mayoría de los individuos empieza a reintegrar los mundos interno y externo precisamente como dominios fenomenológicamente distinguibles de la experiencia personal» (McConville, 2009: 40).

Nunca se debe olvidar que, bajo la aparente distancia e indiferencia, más allá de la máscara de seguridad y dureza, de crítica y desprecio hacia madres y padres o maestros, se encuentra un corazón con una urgente necesidad de aceptación, comprensión, valoración y amor (Satir, 2002; McConville, 2009).

2.2.4. *Transformaciones en la conducta*

Se mueven entre la necesidad de libertad y la necesidad de límites. A veces, les enoja mucho que les priven de su libertad, y los padres se enfurecen al no ser

obedecidos. Y es que, en un momento, pasan de sentir que tienen cuarenta años a notar que tienen cinco (Satir, 2002). Y los padres perciben que son destronados y despojados de su papel de autoridad.

La comunicación intergeneracional es básica, pero es quizás lo que menos se da. Los hijos e hijas están en silencio y en su mundo. No quieren hablar. Los padres no dejan de preguntar y de agobiarlos, a veces se ven incapaces de comprender que ya son mayores y tratan de volver a la relación infantil de intimidad que experimentaron con ellos. Sobre la conducta de la comunicación, seguiremos insistiendo.

El desorden externo, de su cuarto y sus cosas, es reflejo de su desorden interno, como el no querer bañarse o el arreglarse en exceso, hiperpreocupados como están por su imagen y su atuendo. A causa de su desgaste energético y su revolución hormonal, suelen precisar dormir más horas. No se trata de pereza, sino de una mayor necesidad fisiológica de descanso. La vestimenta y la apariencia son también un marcaje de diferencia, como se dijo (McConville 2009).

Una adolescente al vendedor:

—Perdón, señor. Si este vestido les gusta a mis padres, ¿puedo devolverlo?

El padre dice a sus hijos:

—Si me prometéis no fumar hasta cumplir los veintiún años, os daré seis mil euros ese día.

La hija mayor, que tiene diecisiete años, recibe la noticia con entusiasmo:

—¡Seis mil euros! ¡Te lo prometo, papá!

El segundo, que ha cumplido quince años, dice:

—Tendré que pensarlo. Me falta mucho para llegar a los veintiuno.

El padre se dirige al menor, de diez, que escucha preocupado:

—Y tú, Daniel, ¿qué dices?

—¡Lástima, papá! ¿Por qué no me los ofreciste antes?

2.2.5. Conflictos familiares

La poca comunicación es quizás lo más destacado. Ellos y ellas no quieren hablar con sus padres y éstos insisten en que les platiquen, con lo cual el enfrentamiento y el choque parece más que probable.

La rebeldía y la desobediencia son externalizaciones de un juego o de un reto con los límites, un probar y un probarse hasta donde les es posible llegar. No quieren reglas ni que les coarten su libertad, mientras los progenitores se encargan de recordarles, en ocasiones atosigándoles, que deben obedecerlas, o, por el contrario, no hay límites, de modo que se encuentran en el vacío y sin rumbo. Tanto una actitud como la otra están perjudicando la relación y, sobre todo, la seguridad de la joven generación, si bien encontrar un equilibrio o un camino intermedio es más que complicado.

Lo que suelen decir los padres cuando un adolescente desea salir:

13 años: Cuando tengas 15 años, podrás salir.

15 años: Cuando tengas 18 años, harás lo que quieras.

18 años: ¡Si vives en esta casa, haces lo que yo diga!

Siguiendo con lo ya expuesto con anterioridad, las adolescentes y los adolescentes, al saberse y sentirse aceptados, valorados y amados, tienden a dialogar y, a su vez, a aceptar más a sus familiares.

Una vez de rodear al adolescente de un montón de restricciones y limitaciones, debes concentrarte en desarrollar una relación fincada en la sinceridad, el sentido del humor y la orientación realista. Ante todo, los adolescentes necesitan relaciones sensibles y flexibles con adultos en los que puedan confiar. Si disponen de esto, sortearán las tormentas que sin duda aparecerán a lo largo de este periodo emocionante, atemorizante y turbulento. Al final encontrarán una joya incomparable: una persona recién evolucionada. (Satir, 2002: 337)

2.2.6. Conflictos escolares

A veces, se dificulta la integración en el grupo de pares y la amistad, o existen conflictos de acoso escolar, por lo cual no desean ir a la escuela. Este es un tema importante en nuestros días sobre el que no ahondaremos.

Varias son las cuestiones que, en esta etapa, pueden afectar al aprendizaje y al rendimiento académico, desde las turbulencias emocional, hormonal y sexual, hasta decidir qué estudian y qué no estudian, pasando por la dificultad de concentración ante tanto cambio y además, actualmente, tanta conexión. También pueden tener lugar cierto desinterés hacia los estudios, ausentismo y problemas disciplinarios.

2.2.7. Conflictos sexuales

Es el despertar del deseo sexual pleno, las inquietudes, los primeros balbuceos sobre esta cuestión. Todo un mundo apasionante, pero, a la vez, nuevo y desconocido para ellas y ellos.

A veces, se niegan a hablar de sexo con maestros o padres, pero lo hacen con compañeros de su misma edad o consultan Internet, por lo que la información no siempre es clara ni satisfactoria. Además, en la generación de nuestros días, alardean de saber sobre el tema más que la población adulta. Quizás sea verdad, pero, en todo caso, no reciben la información con la calidez ni con los valores que la generación anterior puede proporcionarles.

Los embarazos no deseados y el contagio de enfermedades de transmisión sexual pueden tener lugar si no saben cuidarse correctamente, de ahí la importancia de la buena comunicación con los padres y la recepción de información clara y oportuna, sin moralismos.

2.2.8. Problemas con las drogas

En esta etapa, suelen probarse tanto el alcohol como otras drogas y, si la persona no está emocionalmente equilibrada, se puede llegar a excesos no convenientes para su salud física y mental.

En fin, para transitar de la manera menos mala o más conveniente por estas problemáticas, el diálogo y la escucha son fundamentales entre las generaciones. Las personas adultas debemos estar atentas y ofrecer una mano amiga siempre. Pero, si se trata justo del periodo en el cual las jóvenes y los jóvenes

no quieren hablar y mucho menos con sus progenitores, la cuestión radica en cómo hacerlo. Ahondaremos sobre este aspecto en el apartado siguiente.

En resumen, se trata de una etapa en la cual los cambios de humor están a flor de piel, las conductas extrañas, un vocabulario nuevo y las situaciones embarazosas se encuentran en el orden del día, por lo que los progenitores han de aprender a aceptar, acompañar y sobrevivir a la tormenta (Satir, 2002). Los adolescentes están en lucha para alcanzar su autonomía y su identidad, y lo hacen como pueden, saben o quieren. Madres y padres sólo pueden estar, orientar, confiar, amar y demostrar su estima: no siempre con el abrazo y el beso deseado por estos y en otro tiempo habitual, sino, a veces, dándoles el tiempo y el espacio que precisan, la libertad que quieren y necesitan.

2.3. Comunicación e incomunicación

Podríamos decir que el adolescente pelea para escapar de la infancia. Y, para lograrlo, debe encontrar una forma de renegociar su relación con la familia. (McConville, 2009: 51)

Muchas veces, el padre o la madre de un adolescente siente que ya no puede más, que no sabe qué hacer. Su desorientación o estupor es mayúsculo y busca ayuda profesional. Y es que sus miradas son tan opuestas que el diálogo se dificulta. Los padres suelen estar muy enojados y desesperados, los hijos se sienten incomprensidos y no quieren ni hablar, pero:

Sólo cuando cada uno puede comenzar a oír lo que el otro tiene que decir, cuando los miembros de la familia pueden al menos iniciar un diálogo y compartir sentimientos armónicamente, puede empezar a suceder algo constructivo dentro de la familia. (Oaklander, 2010: 289)

Las diferencias generacionales son básicas en nuestros tiempos, y es que:

El gran problema que tenemos los padres actuales es que, no obstante ser nosotros una generación de transición, tenemos que educar a los hijos de acuerdo con criterios aplicables a un mundo que desconocemos. Somos responsables de educar a los hijos para un mundo que nosotros mismos no entendemos. Tus padres te educaron para un mundo más claramente definido. Agradables o no, satisfactorias o no, las cosas, los roles, estaban definidos desde la cuna hasta la tumba. (Schmill, 2003: 41)

En las generaciones actuales, los adolescentes y las adolescentes pasan el tiempo pendientes de su celular, de su computadora, conectados todo el día con sus pares y en los medios, recibiendo una gran cantidad de datos e inundados por los mismos. El exceso de información desinforma, las personas se desorientan, se pierden o se enredan.

Lo importante sería comunicarnos desde el yo, desde lo que siento y pienso, no desde la regla o el enjuiciamiento, el enfado o la desconsideración. En la comunicación, hay que saber que la persona adulta es la responsable y que

no puede situarse al mismo nivel que el adolescente, sino modelar su comunicación para que el otro aprenda, pero evitando los sermones, sirviéndose de las experiencias, por lo que el regaño, si no es por algo muy importante, no sirve, puesto que distancia, predispone a la incomunicación. El castigo o su consecuencia también hay que emplearlo en algo realmente grave y no por un enojo paterno. Fácil decirlo difícil ejercerlo.

Si se puede, hay que dialogar, negociar y llegar a acuerdos. Todo el mundo ha de reconocer su propia responsabilidad. Pero, y sobre todo, los adolescentes precisan ser escuchados cuando quieren expresarse, pues con ello se sienten acogidos y queridos, importantes para sus padres y, al hablar, se pueden escuchar a sí mismos, toda vez que salir de su aislamiento —algunas veces, autoimpuesto; otras, producto de la vida moderna, incluso del distanciamiento de los padres, impotentes ante la manera como pueden relacionarse con sus hijos—. No aconsejar, no reprimir, no regañar, escuchar, simplemente escuchar. Escuchar y que se sientan escuchados, evitar discursos y sermones. Es necesario utilizar un lenguaje corporal y gestual cálido, así como moderar el descontrol o el coraje que algunas situaciones o conversaciones provocan; además, se deben evitar críticas, juicios, culpabilizaciones, gritos, insultos, burlas o ironías.

Los hijos no siempre escuchan mucho. No quieren, no pueden, ensimismados dentro de ellos y en sus gustos y sus cosas, pero sí precisan ser escuchados. Reiteramos, los adultos son los padres y, por tanto, a ellos les corresponde una mayor responsabilidad en la relación y la comunicación, pero los adolescentes tienen que aprender de responsabilidades, pues están en la época del «por tu culpa» y de la proyección. Por otra parte, también hay que valorar los silencios y respetarlos. Los discursos estructurados y formales no sirven mucho. Son más prácticas las conversaciones casuales y en el momento oportuno, con distensión y tiempo. Se debe hablar sobre lo que importa a los adolescentes, compartir intereses comunes o conocer lo que les gusta. Platicar sobre las diferencias de opinión con respeto es, por supuesto, importante, lo mismo que evitar reaccionar en un desencuentro o ser condescendientes en algo realmente grave.

Se dice incluso que, en esta etapa, «una buena escucha vale más que mil palabras». Al adolescente, le hace sentirse valorado y seguro, mientras que a los padres les permite acercarse a los hijos y dar ejemplo de empatía, valoración, honestidad, comprensión, apoyo emocional, así como de asertividad.

Sin embargo, todo esto se torna difícil, ya que, para el adolescente, una de las formas de distanciarse de la familia se basa en no compartir información, incluso ocultarla, lo cual le sirve para no sentir el control paterno. Para ello, precisa distanciarse y abstraerse del campo familiar (McConville, 2009). Se trata de una necesidad también de introspección, por lo que hay que separarse, estar muy al tanto de su propia experiencia, sentirse y probarse a sí mismo, aprender por él mismo.

Usualmente, se dice que hay que proponer, no ordenar ni discursar, pero no siempre es sencillo.

Se habla de la importancia de la comprensión por el distanciamiento, los silencios, los cambios de humor, los desplantes y los menosprecios de adolescentes hacia los padres, pero tampoco es simple.

Un padre, aburrido de su pequeño de nueve años, comenta con su esposa: «¡Qué pesado es este niño, no para de hablar! Menos mal que dentro de poco será adolescente y no podremos comunicarnos con él».

Hoy hay algo que añadir o, más bien, a lo que tenemos que añadirnos. Capítulo aparte son los modernos medios de comunicación, pero no sólo los de masas, sino los alternativos o los de nueva generación. La introducción, en los últimos años, de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (NTCI) ha cambiado de forma notable la relación intrafamiliar, la escolar y, por supuesto, la vida en general. Aquí sólo nos abocamos a las distancias generacionales entre padres e hijos.

Nótese que, seguramente, se trata de la primera generación en la historia de la humanidad en que los hijos saben más que los padres, o incluso que sus profesores, todo ello consecuencia de las NTCI, por lo que, sin pretender que sirva de excusa, dicha circunstancia los distancia todavía más, si cabe.

Parece obvio que las NTCI no son buenas o malas en sí mismas, sino que es su uso o abuso lo que puede causar conflictos. Así como ensanchan el mundo y ayudan en el aprendizaje, también resultan adictivas y enfermizas, sobre todo en la etapa adolescente, donde les facilitan asomarse a descubrir el mundo y les posibilita estar con sus amistades las veinticuatro horas del día. A esta circunstancia, en nuestros tiempos, se le suma el consumo, algo que la sociedad propicia y a lo que las jóvenes generaciones parecen más proclives a subsumirse.

—Papá, esta noche hay una fiesta.
—¿Me estás avisando o me estás pidiendo permiso?
—Te estoy pidiendo dinero.

Con todo lo anterior en mente, es posible pensar que, seguramente, en otros tiempos, no encontraríamos tanto ingenio, humor, caricaturas y chistes sobre el tema, aunado también al hecho de que, antaño, no había tanta libertad de expresión y la socialización era algo más rígida e intransigente. De ahí el comentario desde la generación adulta de que nuestros padres nos enseñaron a ser obedientes, y lo aprendimos tan bien que ahora incluso obedecemos a nuestros hijos.

3. Algo de teoría y reflexión sobre la adolescencia para las progenitoras y los progenitores de adolescentes

Seguramente lo que más contribuye a la formación de la conciencia en la niñez y en la adolescencia es el juicio de los demás. Y, en especial, el juicio de aquellos en quien más se confía y se cree. (Camps, 2000: 51)

3.1. Reglas familiares y modelos paternos

Los cambios rápidos, los desacuerdos intergeneracionales, las discrepancias de miradas y objetivos son habituales entre padres e hijos en la etapa adolescente de los segundos, que, como se dijo, además revive o rememora en ocasiones la de los primeros. Confiar, intercambiar o negociar, alejarse si es necesario, pedir cosas realistas, no restregar los errores, no insistir en ayudar, no obligar a hablar, sinceridad, presencia y comprensión. Aquí seguramente se van a repetir varias cuestiones, pero es que se trata del mismo tema desde diferente sujeto o mirada.

La adolescencia es un reto, pero no solo para las jóvenes y los jóvenes, sino también para los padres, puesto que los confronta, los desasosiega, los cuestiona, les quita poder y roles y los deja en la zozobra. Las normas hay que consensuarlas en la medida de lo posible —se debe dejar de lado el «porque lo digo yo»—, llegar a acuerdos entre padres e hijos, para que, como se expresó en su momento, ellos y ellas también se responsabilicen y desarrollen sus habilidades como seres humanos, un poco en el sentido ya visto.

A veces, los padres actuales tienen que intercambiar roles. En ocasiones, conviene que sean los amigos de sus hijos, pero, en otras, no deben olvidar que son los adultos en dicha relación, por lo que es necesario que asuman este papel con todas sus consecuencias. Hay que dar libertad a los adolescentes y dejarlos gozar de independencia para que desarrollen su identidad, pero ello no significa desentenderse de la responsabilidad de ser progenitores. Es importante decir las cosas claras y directamente, así como ofrecer opciones razonables, ayudarles a adquirir conciencia sobre la responsabilidad de sus decisiones, dejarles que experimenten, que cometan también errores y que aprendan de ellos.

Los límites, tan temidos como necesarios, tan difíciles como importantes, ayudan al adolescente a ser responsable, a sentirse seguro y protegido; colaboran a regular el comportamiento, la convivencia organizada con los demás y consigo mismos; son útiles para educarlo de cara a una vida adulta con normas y restricciones sociales, para desarrollar la tolerancia a la frustración, y para llegar a una adultez más segura. Es necesario establecer normas flexibles y asequibles, distinguiendo lo importante de lo que no lo es, así como negociar y llegar a acuerdos. Límites bien definidos desde el amor, la confianza y la aceptación (Satir, 2002).

En todo caso, parece ser que el modelar siempre es más efectivo que el discurso, y más en esta etapa de la vida, por lo que el ver como padres y madres actúan, qué valores poseen, cómo se comportan, cómo manejan sus emociones, cómo interactúan con los otros tiene mayor incidencia que el discurso del deber ser o el cumplir reglas o las consecuencias de no hacerlo. Sobre todo, ser congruentes y mostrar coherencia es un faro que ilumina el crecimiento responsable y seguro.

Ampliar el pensamiento, no considerar que los hijos son los que están mal, mirar hacia adentro e interrogarse si los padres son tan buenos y qué tal lo

están haciendo, no para entrar en la inutilidad de la culpa, sino más bien para contextualizar la relación, para ser responsables, para reorientar el camino y las metas, si fuese necesario.

El padre de familia a un adolescente que está con su hija en la sala:
PADRE: Son las doce de la noche. ¿Cree usted que puede quedarse aquí toda la noche?

ADOLESCENTE: Gracias. No sé. Telefonaré a mis padres para pedirles permiso.

Un padre a su hija:

—Rosa, te he dicho veinte veces que no dejes fumar a tu novio en el salón.

Esta tarde encontré una cerilla en el suelo.

—¡Pero si no ha fumado! ¡La encendió para ver qué hora era!

La maestra comenta algunos problemas de un niño en la escuela, a lo que la madre replica:

—¿¡Cómo!? ¿¡Pero qué le va a faltar, si ha tenido de todo!?

A lo que la maestra señala:

—Límites, le hacen falta límites.

La madre arguye:

—No creo, pero bueno, si necesita límites, le compro límites.

3.2. Sentimientos de pérdida de la antaño cercana relación

Como señalan Faber y Mazlish (2006: XVIII): «Aunque estuviésemos de algún modo preparadas para los cambios de conducta de nuestros hijos, nadie nos preparó para nuestros sentimientos de pérdida». Yo añadiría un consejo: «No te tomes nada desde el punto de vista personal».

Se extraña la personita que era cariñosa y adorable, o simpática y sincera, o divertida y ocurrente. El adolescente ha cambiado y nadie sabe cómo ni cuándo ha sido, pero eso para los padres es, además de sorprendente, incomprensible y doloroso. La relación de intimidad desaparece y la distancia crece, un espacio de vacío y silencio se abre.

Los progenitores se preguntan qué han hecho mal, qué ha pasado, qué ha faltado. También surgen las reclamaciones a los hijos por lo mismo. Se deposita en ellos una sobrerresponsabilidad que no les corresponde y, a veces, se les enjuicia. Mientras los padres y las madres se hunden en la zozobra de la culpa o en la búsqueda de soluciones asequibles, muchos hijos saben que, hubiera sido como hubiera sido, siempre acabarán culpando o reclamando a sus padres. Así es la vida.

Hay que intentar hablar, pero, ante la dificultad de la conversación y la comunicación, por lo menos, los progenitores deben poder expresar lo que sienten, para que los hijos también puedan escuchar las explicaciones que les ayuden a entender la situación por la que están pasando, en un momento en que se sienten solos y los más desdichados del planeta.

Se debe brindar amor incondicional, apoyo y escucha, fijando algunos límites y llegando a algunos acuerdos. Ofrecer respeto, enseñar sobre responsabilidad, modelar lo mejor posible actitudes consideradas positivas y valores morales. Después de eso, sólo hay que confiar, lo cual es, en ese momento, hartito complicado.

3.3. *Pérdida de la confianza*

La intimidad en la relación filial se desdibuja o se pierde, la desconfianza se agiganta. Así, hay padres que se guían por el viejo autoritarismo y otros que se abandonan al «haz lo que quieras». Los hijos necesitan ciertos límites o, por lo menos, sentirse amados por los padres, aunque ellos estén en la peor disposición para confesarlo y digan o hagan todo lo contrario. Los adolescentes no sólo precisan de su grupo de pares para identificarse y crecer como personas, sino también de los padres para sentirse seguros en la vida, a pesar de que no lo demuestren (McConville, 2009), como ya se dejó claro.

Lo que menos necesitan los adolescentes es ser juzgados y cuestionados. En su inseguridad y desorientación, sufren mucho por esto, y más todavía si la crítica proviene de una figura de autoridad y, en otro tiempo, amistosa y amorosa para ellos. Lo que precisan es ser animados y apoyados, sobre todo valorados, en especial, en un momento en el cual todo está siendo probado por ellos.

Dichos jovencitos deben confiar también en que, durante su infancia, sus progenitores lo hicieron lo mejor posible para que ahora, en la adolescencia, tengan modelos y directrices firmes y claros en la vida.

Lo importante es que se sientan queridos, repetimos, no sólo porque se porten bien y saquen buena notas, sino como hijos y seres humanos. Resulta primordial darles tiempo, prestarles atención y escucha y proporcionarles nuestro calor y que, al margen de lo que hagan o como sean, se sientan acompañados y comprendidos. Debemos elogiarlos, felicitarlos por las buenas calificaciones, decisiones, responsabilizaciones, acciones, y llenarse de paciencia.

Hay que darles confianza y libertad, pero con responsabilidad. Es necesario confiar en ellos para que ellos confíen en nosotros. Promover intercambios equitativos, creer en su valía y otorgarles responsabilidad (Bayard y Bayard, 2004). Aceptar cierta independencia, así como que hay cuestiones sobre las cuales ya no se va a estar de acuerdo (McConville, 2009). Asumir la permanencia y el cambio en esta etapa un tanto abrupta.

Una madre le dice a su hija:

—Hija mía, estoy muy apenada. Las vecinas están comentando que te estás acostando con tu novio.

—¡Por favor, mamá! La gente es muy critica. Se acuesta una con cualquiera y ya están diciendo que es su novio.

3.4. *Pérdida de la satisfacción de ser necesitado y percepción de ser protectores*

Los niños de las sociedades avanzadas son víctimas de una superprotección paterna y materna. (Camps, 2000: 54)

Padres y madres se vuelven, aparentemente —repetimos: aparentemente—, superfluos. Son criticados y menospreciados por los hijos. Son sometidos al silencio, a la indiferencia o a las respuestas agresivas u hostiles, muchas veces sin excusas o contextos que los ameriten.

Madres y padres quieren controlar lo incontrolable. Es el momento de revisar la relación con sus hijos e hijas, de aprender que ya no van a ser tan necesarios para cuestiones básicas, ni el centro de sus retoños, lo mismo que ya no se sentirán omnipotentes ni omnipresentes con ellos, en especial las madres. Aquí quien ha de cambiar, obviamente, no son los hijos e hijas, que ya están haciendo su trabajo, sino los padres y, reiteramos, en especial, las madres.

Ahora, los vástagos deciden sobre su vida. Los progenitores no ordenan, sólo guían, si pueden y les dejan. No ser ya imprescindible ni sentirse el centro del universo para los hijos resulta duro, pero es lo que hay. El crecimiento emocional también deben experimentarlo los padres.

Una mujer le dice a otra:

—Mi hija adolescente me regaló, para mi cumpleaños, esta crema para desvanecer arrugas.

—¡Qué bueno! ¿Y qué te regaló el año pasado?

—Las arrugas.

Usualmente, tienen lugar más discusiones y peleas entre madres e hijas, y estas últimas más por preservar su sentido de la relación. Además, hay separaciones físicas, puesto que las jóvenes necesitan distancia, tiempo y espacio. Tienen que empezar a ver la vida con sus propios ojos, también a los padres, y se dan cuenta de sus defectos y errores de siempre a veces por primera vez. Deben dar sentido a su experiencia sin intermediarios (McConville, 2009).

3.5. Temor de cómo ayudarlos, inseguridades y el no saber qué hacer

En los progenitores, aparece el temor de qué va a pasar con sus hijos, con la relación, con ellos y mismos, con su vida. Piensan y sienten que deben hacer algo, pero no saben bien qué ni cómo. Es más, creen que han de ayudarlos a ellos, cuando, en realidad, deben autoayudarse.

A todo ello, debe añadirse un gran problema que tal vez las generaciones anteriores no padecieron y que ya se apuntó con anterioridad. Hoy, como nunca antes, las niñas y los niños, por el uso de Internet y las NTIC, saben más que los padres y las madres e, incluso, que los educadores. Sin embargo, ello no significa que estas figuras sean prescindibles. Hace falta amor, además de acompañamiento y seguridad, así como aprender valores, cuestiones éstas que no están en la red de redes, sino a veces todo lo contrario.

Transmitir valores predicando con el ejemplo, practicando la empatía, el respeto y la tolerancia, así como la asertividad, el esfuerzo, la constancia y la paciencia, y aplazar lo placentero, además de, hasta donde se pueda, enseñar a tolerar la frustración, es algo que educadores y padres continúan haciendo.

Hay que confiar, como se dijo, amar a los hijos aunque no se esté de acuerdo con lo que hacen, aceptarlo aunque no se comparta —si es aceptable— y reprobarlo razonablemente —cuando sea preciso—. Es muy importante confiar, aceptar, estar y acompañar.

Hay que estar bien. Los padres han de estar bien con ellos mismos, con sus vidas y sus emociones, sino, ¿cómo poderlo estar con los hijos en momentos tan delicados para ellos? Así pues, conviene soltar los miedos, las culpas y las desesperaciones que la relación con los adolescentes suscita, pero que tal vez los padres cargan. No ser excesivamente rígidos y perfectos, tampoco desobligados y despreocupados, ni totalmente permisivos, tampoco ambivalentes o contradictorios. No ser manipuladores ni chantajistas, tampoco miedosos y alarmistas, lo ideal: democráticos, equitativos, equilibrados y firmes. Para todo ello, se precisa un desarrollo emocional personal elevado, y el haber transitado y superado la propia adolescencia con éxito.

En fin, se trata de demostrar amor, apoyar, poner normas, dar ejemplo, enseñar responsabilidad, no sobrerreaccionar ni culpar, no guiar sin controlar, aceptar errores, poner consecuencias, ayudarlos a sentirse seguros y amados, elogiarlos, motivarlos, animarlos, y paciencia, mucha paciencia. No queda otra. Y no se debe actuar desde la rendición, sino desde la aceptación. Es necesario recordar la necesidad de todos los adolescentes de sentirse amados y valorados, que les tengan confianza, que les escuchen cuando quieran expresarse, sin críticas, ni juicios, ni condenas, ni burlas, ni sermones, ni chantajes, ni castigos. Precisan saber y sentir —que son dos cosas distintas— que hay alguien confiable al que siempre podrán recurrir, una mano amorosa, una palabra cálida, una escucha comprensiva, aunque nunca recurran a ella. Sólo es necesario que esté ahí.

Un padre entró en la habitación de su hija y encontró una carta sobre la cama. Con la peor de las premoniciones, la leyó mientras le temblaban las manos:

«Queridos papá y mamá. Con gran pena y dolor les digo que me he escapado con mi nuevo novio. He encontrado el amor verdadero y es fantástico. Me encantan sus *piercings*, cicatrices, tatuajes y su gran moto. Pero no es solo eso: estoy embarazada y Jonathan dijo que seremos muy felices en su pueblo. Quiere tener muchos más niños conmigo y ese es uno de mis sueños.

Entretanto, rezaremos para que la ciencia encuentre una cura para el sida, para que Jonathan se mejore. Se lo merece. No te preocupes por el dinero: el Yoni lo ha arreglado para que participe en las películas que sus amigos Brayan y Maikel ruedan en su sótano. Por lo visto, puedo ganar 50 euros por escena.

No te preocupes mamá. Ya tengo 15 años y sé cómo cuidar de mi misma... Algún día les visitaré para que puedan conocer a sus nietos.

Con cariño, su querida hija.

P.D.: Papi, es una broma. Estoy viendo la tele en casa de la vecina. ¡Sólo quería mostrarte que hay cosas peores en la vida que mis notas, que te adjunto a la presente!»

Respuesta del padre:

«Le he dado a leer la nota a tu madre. Le ha dado un infarto del susto y hemos tenido que ingresarla en el hospital. Los médicos temen por su vida.

Al decirle a los abogados lo que ha pasado, me han recomendado que haga uso de la figura del repudio, por lo que ya no eres nuestra hija, así que te hemos quitado del testamento.

Hemos tirado a la basura todas tus cosas y hemos habilitado tu habitación como despacho.

También hemos cambiado la cerradura de casa, por lo que tendrás que buscarte un alojamiento, pero no intentes pagar con tarjeta, porque la hemos anulado, y hemos cancelado tu cuenta en el banco. El dinero que había allí, lo vamos a utilizar para el tratamiento de tu madre.

Por cierto, no intentes llamarnos para pedirnos dinero, porque hemos anulado el contrato de tu teléfono móvil y hemos dado de baja tu número.

Las joyas que tenías guardadas, tu equipo de música, así como la colección de CDs y películas, las hemos vendido al vecino del quinto (ése que te cae tan mal y que dices que te vigila por la ventana cuando te cambias de ropa).

¡Ah! ¡Por cierto! Tendrás que buscar también un trabajo, porque ya no te vamos a pagar los estudios ni las clases de música.

Para el caso de que no puedas conseguir ni trabajo ni alojamiento, te recomiendo al Perico. Es un tío que conocí en el ejército, y no sé muy bien a que se dedica, pero le he mandado una foto tuya y me ha dicho que una chica como tú no tendría problemas para vivir en ciertos países del Magreb que él conoce.

En fin, espero que, en tu nueva vida, todo te vaya bonito y que seas muy feliz.

P.D.: Hija, es una broma. Estoy viendo la tele en casa con tu madre, que está perfectamente y riéndose a carcajadas.

Sólo quería mostrarte que hay cosas peores en la vida que pasarte las próximas tres semanas castigada sin salir de casa, por las notas, y sin ver la tele, por la bromita.

Te quiere, papá.»

Finalmente, podrás darte cuenta de que el viaje de un adolescente ha sido cumplido con éxito cuando él o ella demuestre que sabe ser dependiente, independiente e interdependiente; cuando demuestre que tiene una elevada autoestima y sepa ser congruente. Estas nuevas características tal vez incluyan una relación transformada con ustedes, sus progenitores, la cual será reflejo del deseo de trabajar juntos, como un equipo (Satir, 2002: 338).

4. Conclusiones: la función cognitiva y emocional del chiste en la vida

Los sentimientos también se educan y es posible enseñar a tener buenos o malos sentimientos. (Camps, 2000: 75)

El desarrollo del adolescente busca la maduración de la capacidad para el desarrollo diferenciado. El desarrollo adolescente se centra en la reorganización del campo de la experiencia para que sea posible una cierta relación entre el *self* y el entorno. El contacto maduro incluye las cualidades duales de la interpenetración y la diferenciación, la unión y la separación. Implica que el individuo es capaz de preservar las fronteras y relajarlas al mismo tiempo para poder dar y recibir del entorno. (McConville, 2009: 159)

En la adolescencia, pues, lo que madura es la frontera de contacto que organiza el *self* y la relación con el entorno, por ello esta etapa resulta a veces tan difícil y perturbadora. Es algo así como un nuevo nacimiento. Un renacimiento para hijas e hijos y una nueva forma de relación para los progenitores.

La inteligencia emocional es básica en la vida. Hasta cierto punto, resulta sano y divertido reírse cuando se puede de los problemas y de lo que nos pasa. Una de las cosas más importantes para la educación de la adolescencia es transmitirles la inteligencia emocional, el humor y la risa, junto a un autoconcepto positivo y un equilibrio afectivo.

Por otro lado, si siempre es preciso adaptarse a los cambios, hoy parece algo más necesario que nunca, ante la rápida transformación de los tiempos en que nos ha tocado vivir. Y la adolescencia, sin duda, comporta un cambio, tanto para quienes la transitan, como para su entorno. Un gran cambio a veces, y en ocasiones también muy duro. Casi siempre algo doloroso, tanto para hijos e hijas como para padres y madres. Ambos han de saberlo, experimentarlo, transitarlo y resolverlo. Mas los segundos, por razones obvias, no han de lamentarse o dudar, sino tener la clara conciencia de que «El objetivo del desarrollo adolescente no es la independencia, sino más bien la interdependencia» (McConville, 2009: 178). Esto es, si, como se dijo, una relación se muere y otra nace, el adolescente ha de hacerse cargo de sí e interactuar desde sí. Y la «adolescencia ha cumplido su propósito cuando el individuo llega a la edad adulta con una fuerte autoestima, la capacidad para relacionarse de manera íntima, para comunicarse con congruencia, para tomar responsabilidades y correr riesgos. El final de la adolescencia es el comienzo de la madurez, de la edad adulta» (Satir, 2002: 339).

No vamos a repetir lo ya expuesto en este trabajo. Aquí se pretende cerrar el mismo con una llamada de atención y reflexión en torno a la función y el sentido de caricaturas y chistes, esto es, para qué nos sirven, en concreto en la etapa de la vida descrita, que, en principio, parece conflictiva y dolorosa en nuestra sociedad occidental. Estas expresiones humorísticas son una forma lúdica e ingeniosa de retratar y mostrar la vida, pero, y también además de lo anterior, constituyen una oportunidad de darse cuenta de situaciones y problemas, una posibilidad de detenerse a reflexionar sobre los mismos. Y, de paso, como en este caso y sobre este tema, un espacio para compartir, soltar tensiones o preocupaciones, para poner en común conflictos afines o no, que sólo inquietan o que llegan a doler. Y así aligerar el cuerpo, descargar la mente, transitar emociones, abrirse a la posibilidad de ver que así son las cosas, sabiendo que esto pasa a muchas personas y desde la clara conciencia de que también terminará. En la vida todo tiene remedio, dicen, menos la muerte.

De otra parte, si lo importante no es lo que nos pasa, sino como nos lo tomamos y lo que hacemos con lo que nos pasa, no cabe duda de que el chiste y la caricatura pertenecen a esta segunda posición. Un buen chiste en el momento oportuno, en el tiempo y en el espacio ideales y con la persona o las personas adecuadas, libera y recarga energías. Así que esperamos haber cumplido con nuestro doble objetivo: la revisión y la reflexión de la relación entre padres y madres e hijas e hijos en la etapa adolescente y cómo cada uno se siente y la transita, y hacerlo a través de la risa y la sonrisa mediante un buen chiste, que relaje el entendimiento y la tensión, y que contribuya a conseguir una mayor comprensión y a aceptar y minimizar las situaciones y sus emociones.

En resumen, y como se planteó desde un inicio, esta expresión popular y tradicional, es decir, las imágenes icónicas de las caricaturas y los relatos lingüísticos de los chistes constituyen un acto social y una mirada hacia los temas y los problemas de la existencia. Para todo en la vida hay un chiste y quizás también una caricatura, también para el fenómeno adolescente y sus conflictos. Una narrativa en imágenes y palabras que, con su interpretación humorística, hace más amable la existencia. Una suerte de sociología silvestre y popular que pone el dedo en la llaga de una problemática social, psicológica y familiar. Una especie de intervención terapéutica que, de forma espontánea e inmediata, expresa, comparte y quizás también desintoxica la mente y suelta estancamientos emocionales. En fin, algo a lo que echar mano para iluminar inquietudes sociales y aligerar penas personales y familiares, y tal vez hasta para crear conciencia.

El humor y la risa son importantes para todo el mundo, y los chistes anteriores sobre adolescentes no son precisamente siempre sólo para ellos, a veces sí, otras para todas las personas y, en ocasiones, para las madres y los padres, que también necesitan solidaridad emocional acerca de este tema. No obstante, los jóvenes también pueden disfrutarlos, porque, como señala Covey (2007: 233):

Es una lástima que, al crecer, tendemos a olvidar lo que hizo tan mágica nuestra infancia. Un estudio demostró que cuando estamos en el kínder, nos reímos unas 300 veces al día. En contraste, el adulto típico se ríe apenas 17 veces al día. ¡No es sorpresa que los niños sean mucho más felices! ¿Por qué somos tan serios? Tal vez se debe a que se nos enseñó que reírnos demasiado es infantil [...] Aprende a reírte de ti mismo cuando ocurran cosas extrañas o tontas, porque, si no, las cosas se reirán de ti.

Y Camps (2000: 37) también nos dice:

Por medio de la risa, se manifiestan la sociabilidad humana, la simpatía, la generosidad, la amabilidad, la complicidad con los otros.

Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- BAYARD, R. T. y BAYARD, J. (2004). *¡Socorro! Tengo un hijo adolescente: Guía de supervivencia para padres desesperados*. Madrid: Temas de Hoy.
- CAMPS, V. (2000). *Qué hay que enseñar a los hijos*. Barcelona: Plaza y Janés.
- COVEY, S. (2007). *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. México: Doble-sillo.
- ERIKSON, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- FABER, A. y MAZLISH, E. (2006). *Cómo hablar para que los adolescentes escuchen y cómo escuchar para que los adolescentes hablen*. Nueva York: Harper Collins.
- FERNÁNDEZ PONCELA, A. M. (2011). «Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos». *Versión Media* [en línea], 1, julio. México: UAM. <www.version.xoc.uam.mx> [Consulta: 12 diciembre 2012].

- (2012). *La violencia del lenguaje o el lenguaje que violenta: Equidad de género y lenguaje*. México: ÍTACA/UAM.
- (en prensa). «Río, luego existo»: *Humor en la educación, la terapia, para la salud y la vida*. México: ÍTACA.
- LIZARAZO, D. (2004). *Íconos, figuraciones y sueños: Hermenéutica de las imágenes*. México: Siglo XXI.
- MARTÍN, I. (2009). «¿Qué quieres decirme, hijo mío?: Maneras de escuchar y que nos escuchan en esa etapa crucial de sus vidas». *AVivir*, 225, 26-31.
- MCCONVILLE, M. (2009). *Adolescentes: El self emergente y la psicoterapia*. Madrid: Sociedad de Cultura.
- OAKLANDER, V. (2010). *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- OMS/OPS (2013). <<http://publicaciones.ops.org.ar>> [Consulta: 22 junio 2013].
- PAPALIA, D. E. y WENDKOS, S. (2001). *Psicología*. México: McGrawHill.
- PERLS, F.; HEFFERLINE, R. y GOODMAN, P. (2006). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Madrid: Centro de Terapia y Psicología.
- ROGERS, C. R. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- SATIR, V. (2002). *Nuevas reOlaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- SCHMILL HERRERA, V. (2003). *Disciplina inteligente: Manual de estrategias actuales para una educación en el hogar basada en valores*. México: Producciones Educación Aplicada.
- SEARLE, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SIMMEL, G. (2010). *El conflicto: Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- UNICEF (2002). *Adolescencia: Una etapa fundamental*. Nueva York.
- (2011). *Estado mundial de la infancia 2011*. Nueva York.
- VAN DIJK, Teum (2001). «El discurso como interacción en la sociedad». En: VAN DIJK, Teum (comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.