

# RASE

## Revista de Sociología de la Educación

Volumen 11, n.º 3, septiembre 2018

<http://ojs.uv.es/rase>

### Artículos

**HÉCTOR GARCÍA BARNÉS.** El periodista educativo y sus circunstancias: lo que el lector no ve.

**SERGIO ANDRÉS CABELLO.** Educación y medios de comunicación: una relación compleja.

**SAÚL ISAAC MALDONADO, REBECA JUDITH ANDRADE.** After the Press Release on Mathematics Achievement: The Alignment of Formative Assessments and Summative Standardized Tests for Students from Minoritized Language Backgrounds.

**CONCEPCIÓN CASTRO CLEMENTE Y LAURA PONCE DE LEÓN ROMERO.** Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación en los adolescentes españoles.

**PEDRO GARCÍA SANMARTÍN.** La sinergia escuela-medios de comunicación: un canal para erradicar el acoso escolar.

**JOAQUÍN GIRÓ MIRANDA.** El cine en la formación inicial del docente.

**SERA JERA HERNÁNDEZ.** Accountable to Whom?: The Use of Media to Communicate Educational Accountability to Latino Families in a California Middle School.

**CRISTINA ALFARO Y ANA HERNÁNDEZ.** Un análisis crítico para docentes de la enseñanza bilingüe: Ideología, pedagogía, acceso y equidad (IPAE).

## Medios de comunicación, sociedad y educación

**Coords.** Sergio Andrés Cabello y  
Margarita Machado-Casas

# RASE

## Revista de Sociología de la Educación

Volumen 11, n.º 3, septiembre 2018

<http://ojs.uv.es/rase>

### Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA\*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA\*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES\*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS\*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOS GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

\* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

### Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUNA SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

### Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: [raserevista@gmail.com](mailto:raserevista@gmail.com)

ISSN 1988-7302

## Tabla de contenidos

### Presentación

SERGIO ANDRÉS CABELLO, MARGARITA MACHADO-CASAS .....	391
--	-----

### Artículos

HÉCTOR GARCÍA BARNÉS: El periodista educativo y sus circunstancias: lo que el lector no ve .....	393
---	-----

SERGIO ANDRÉS CABELLO: Educación y medios de comunicación: una relación compleja.....	405
--	-----

SAÚL ISAAC MALDONADO, REBECA JUDITH ANDRADE: After the Press Release on Mathematics Achievement: The Alignment of Formative Assessments and Summative Standardized Tests for Students from Minoritized Language Backgrounds.....	421
---	-----

CONCEPCIÓN CASTRO CLEMENTE Y LAURA PONCE DE LEÓN ROMERO: Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación en los adolescentes españoles .....	433
--	-----

PEDRO GARCÍA SANMARTÍN: La sinergia Escuela-Medios de Comunicación: un canal para erradicar el acoso escolar .....	448
---	-----

JOAQUÍN GIRÓ MIRANDA: El cine en la formación inicial del docente .....	464
--	-----

SERA JERA HERNÁNDEZ: Accountable to Whom?: The Use of Media to Communicate Educational Accountability to Latino Families in a California Middle School.....	474
---	-----

CRISTINA ALFARO Y ANA HERNÁNDEZ: Un análisis crítico para docentes de la enseñanza bilingüe: Ideología, pedagogía, acceso y equidad (IPAE) .....	487
--	-----

### Reseñas

AINARA RUIZ SANCHO: Félix Requena Santos y Luis Ayuso Sánchez (coords. y eds.) (2018). <i>Estrategias de investigación en las Ciencias Sociales. Fundamentos para la elaboración de un Trabajo Fin de Grado o un Trabajo Fin de Máster.</i> València: Tirant lo Blanch.....	497
--	-----

ROSA BENABARRE RIBALTA: Olga Bernad Caveró y Núria Llevot Calvet (2018). <i>New Pedagogical Challenges in the 21<sup>st</sup> Century - Contributions of Research in Education.</i> Londres: IntechOpen.....	501
---	-----

BEGOÑA VIGO ARRAZOLA: Núria Llevot Calvet y Olga Bernad Caveró (2018). <i>Advanced Learning and Teaching Environments - Innovation, Contents and Methods.</i> Londres: IntechOpen.....	504
--	-----

## Presentación

# Educación, sociedad y medios de comunicación

Sergio Andrés Cabello y Margarita Machado-Casas<sup>1</sup>

La educación es una parte central y determinante en nuestras sociedades, fundamental para su mantenimiento y reproducción, desempeñando numerosas funciones que van desde la socialización hasta la formación para el mercado de trabajo, entre otras. Pasamos una buena parte de nuestra vida en el sistema educativo, primero como alumnos y alumnas y, en segundo lugar, si somos padres y madres, regresamos al mismo desempeñando un nuevo rol. Pero la educación, como la sociedad, se encuentra en una continua transformación y cada vez de forma más acelerada. Al sistema educativo se le piden cada vez más funciones a la par que mantiene sus contradicciones, incluso se incrementan.

El presente número monográfico de la *Revista de Sociología de la Educación* (RASE) aborda la relación entre la educación y diferentes cuestiones sociales, especialmente el papel de los medios de comunicación en la transmisión y reproducción de una imagen determinada del sistema educativo. Desde diferentes perspectivas y ámbitos, tanto nacionales como internacionales, el monográfico comienza con la aportación del periodista de *El Confidencial* **Héctor G. Barnés**, especializado en cuestiones educativas, lo que supone una visión desde el mundo del periodismo acerca de cómo los medios de comunicación abordan la educación. Por su parte, **Andrés Cabello** complementa esta línea a través de un análisis exploratorio de las principales cuestiones referidas a la educación que aparecen en los medios de comunicación, fundamentalmente en los medios digitales, incidiendo en aspectos como el tratamiento del sistema educativo en general, la presencia de los *rankings*, el profesorado, el fracaso y el abandono escolar, etc. Tras estas dos visiones más generales, **Maldonado y Andrade** descienden a un hecho concreto como es la presencia en los medios, así como lo reflejan los medios de comunicación, de los resultados académicos, especialmente de los exámenes estandarizados de Matemáticas, y su impacto en determinadas minorías lingüísticas.

**Castro Clemente y Ponce de León Romero** se centran en el papel de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y de Internet en los adolescentes españoles, indicando sus beneficios y sus riesgos, destacando igualmente el valor educativo de las TIC. Por su parte, **García Sanmartín** aborda la cuestión del acoso escolar, cómo es tratado por los medios de comunicación y el papel que éstos pueden desempeñar como agentes de socialización, junto con la escuela, en su erradicación. **Giró Miranda** presenta una propuesta práctica de utilización del cine como herramienta para la formación de los docentes, centrándose en el análisis de dos películas concretas.

<sup>1</sup> Sergio Andrés Cabello, Universidad de La Rioja, [sergio.andres@unirioja.es](mailto:sergio.andres@unirioja.es); Margarita Machado-Casas, San Diego State University, [mmachadocasas@sdsu.edu](mailto:mmachadocasas@sdsu.edu).

Finalmente, el monográfico se cierra con dos artículos procedentes de Estados Unidos. El primero de ellos, a cargo de **Hernández**, supone una etnografía sobre la experiencia educativa de una familia latina inmigrante en California y su adaptación al sistema educativo de ese estado. **Alfaro y Hernández** analizan los programas de Educación de Lenguaje Dual en Estados Unidos y su relación con los principios de ideología, pedagogía, acceso y equidad (IPAE), centrándose específicamente en el valor de estos programas en relación con la equidad.

El presente monográfico muestra una elevada diversidad de aspectos vinculados a la educación, con especial protagonismo al papel de los medios de comunicación. El objetivo de los coordinadores de este número ha sido igualmente abrir nuevas vías de debate y de investigación en relación a la Sociología de la Educación, especialmente en la interacción entre sociedad y educación, así como promover el conocimiento y difusión de diferentes experiencias educativas.

# El periodista educativo y sus circunstancias: lo que el lector no ve

## The Education Journalist and His Circumstances: What the Reader Can't See

Héctor García Barnés<sup>1</sup>

### Resumen

La prensa escrita generalista se ha visto sometida a cambios significativos durante la última década, tanto tecnológicos (la evolución de la prensa de papel a la digital) como económicos (modelos de financiación de la empresa periodística). Una evolución que no ha concluido y que ha condicionado el rol del periodista, tanto del propiamente educativo como de otra índole. Las condiciones del trabajo del profesional raramente son conocidas por el lector cuando se enfrenta a un artículo periodístico sobre educación. Este artículo tiene como objetivo enunciar algunas de las nuevas condiciones del periodista de prensa escrita y analizarlas para entender un poco mejor el proceso de creación de los artículos que llegan a los ojos del lector.

### Palabras claves

Periodismo, educación, periodismo educativo, periodismo digital, modelos de negocio.

### Abstract

The generalist written press has been subject to significant changes during the last decade, both technological (the evolution from printed press to digital) and economic (financial models of journalistic business). An evolution that has not ended and that has conditioned the role of the journalist, educational and otherwise. The conditions of the professional's craft are rarely known by the reader when faced with a newspaper article on education. This article aims to enunciate some of the new conditions of the press journalist and analyze them to understand the hidden process of creation of the articles that reach the eyes of the reader.

### Keywords

Journalism, education, education journalism, digital journalism, business model.

Recibido: 17-03-2018  
Aceptado: 30-04-2018

<sup>1</sup> *El Confidencial*, [hectorgbarnes@gmail.com](mailto:hectorgbarnes@gmail.com)

## 1. Introducción

El artículo periodístico se presenta ante el lector como una obra terminada, completa. A simple vista, y debido que no es explícito, es difícil descubrir aspectos como el tiempo del que ha dispuesto el periodista para investigar y redactar el artículo, su conocimiento sobre el tema, el esfuerzo realizado (o la ausencia de este), así como los posibles intereses tanto del redactor como el medio a la hora de publicar determinado contenido. Tampoco las condiciones materiales en las que se ha realizado, desde el sueldo del redactor hasta su horario laboral, pasando por su formación. Es algo que se ha acentuado en la prensa digital, donde la jerarquización del periódico como producto global y de la página en particular que existían en la prensa de papel han desaparecido. Ahora, cada artículo tiene prácticamente una misma entidad, independientemente de la relevancia que tenga dentro del medio, y corresponde a una URL o dirección específica. Tan solo algunos marcadores externos como la cursiva, para reflejar que se trata de un artículo de opinión y no de información, o la utilización de fotografías más grandes, sirven para diferenciar entre diferentes subgéneros. Por lo demás, todas las noticias, tengan detrás el trabajo de meses o el de apenas media hora, son muy semejantes. Como recuerdan González-Díez, Puebla-Martínez y Pérez Cuadrado, el medio digital ha dejado de ser unidireccional (se pasa de una página a otra hacia delante o hacia atrás) para ser multidireccional y cruzado, lo que también ha provocado que se pierda la antigua jerarquía dentro del periódico (González-Díez *et al.*, 2018: 461).

Esto pone de manifiesto la dificultad que tiene el lector a la hora de comprender los condicionantes a los que debe enfrentarse el periodista en su labor diaria. Algunos de los cuales son propios de la profesión; otros tantos han aparecido recientemente, con la evolución de la naturaleza del trabajo originada por cambios de formato, modelo de negocio o composición de las empresas; algunos dependen de las condiciones laborales del trabajador; y, en ciertos casos, dependen propiamente de los temas abordados por el escritor, que tienen sus propios condicionantes. En este análisis abordaremos esos determinantes desde la perspectiva de los cambios más recientes en el caso del periodista educativo que, por las particularidades de su labor, son en parte semejantes a los de otras áreas temáticas, pero que en otros casos, tienen relación con las particularidades de la actualidad educativa tanto local como global.

## 2. ¿Existe el periodista educativo?

La especialización periodística ha sido, durante las últimas décadas (especialmente acentuada a lo largo de los años 90, con el crecimiento de los medios de comunicación), una de las tendencias más acentuadas del periodismo (aunque cabe preguntarse si no se trata de algo consustancial a la labor periodística y que simplemente se expande en épocas de bonanza y se retrae en tiempos de crisis económica), que además le otorgaba una posición privilegiada tanto en el mercado laboral como a la hora de gestionar la información recibida. Como recordaba Fernández Obregón por aquella época, «esta especialización en determinada área lleva a que su opinión sea tomada cada vez más en cuenta, y plantea una de las características fundamentales del periodista especializado: su función de *gatekeeper*, es decir, el profesional actúa más que nunca como un severo filtro informativo» (Fernández Obregón, 1998).

Entre toda esa especialización, llama la atención que la del periodismo educativo sea particularmente limitado. Raramente existen en España cursos de posgrado que lo aborden, con contadas excepciones como el máster de Periodismo Educativo de la universidad privada CEU San Pablo realizado en colaboración con Grupo Siena, editora del medio especializado *Magisterio*. En algunos casos, significativamente, el periodismo educativo se entrelaza con otras especializaciones, como ocurre con la asignatura optativa

«Periodismo especializado en educación y deporte» del grado en Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid, en la que se dedican cinco capítulos del temario al deporte y uno a la educación<sup>2</sup>. Como escribía Donaciano Bartolomé Crespo, «el Periodismo educativo, aun reconociendo su utilidad en múltiples aspectos, no deja de sorprender y sobre todo preocupar que tenga un valor de poca significatividad cuantitativa y cualitativamente hablando. Algunos se inclinan a pensar que es porque esta información ni vende, ni tiene demanda, ni mueve dinero» (Bartolomé Crespo, 2005: 13).

Este escaso valor aparente tiene su reflejo en el lugar que la educación suele ocupar dentro de un medio, que en muchos casos podría denominarse «transversal». Dicho de otra forma, la educación carece de un espacio propio o regular, como sí ocurre con otra clase de contenidos, y por lo tanto ha de buscar su acomodo en distintas secciones, desde Política hasta Economía pasando por Sociedad, Cultura o secciones de nuevo cuño como Estilos de Vida o equivalentes que, al mismo tiempo, determina el enfoque con el que se va a analizar el hecho educativo. En algunos casos, los artículos de índole educativa aparecen en los suplementos locales de cada medio español, algo lógico teniendo en cuenta tanto que las Comunidades Autónomas tienen un gran número de competencias transferidas sobre educación. Es también una buena muestra de que el sistema educativo tiene una gran proximidad al ciudadano, al contrario de lo que ocurre con la información financiera, por ejemplo. Esta dificultad de encaje se refleja igualmente en la difícil especialización en dicho ámbito por parte de los periodistas. Como recordaba Ramírez de la Piscina, las áreas donde se produce una mayor especialización son Deportes y Economía, y es habitual que la educación caiga en este último grupo (Ramírez de la Piscina, 1999: 4).

Entre las dificultades para localizar el periodismo educativo se encuentra, asimismo, que es un amplio subgénero que atañe a muchos actores sociales. Bartolomé Crespo lo define como «aquella actividad periodística que contempla como su objetivo formal el contribuir a que la sociedad sepa y conozca objetivamente, de forma veraz, sin presiones partidistas, ni fobias, ni filas, cuanto a colectivos determinados, a personas singularizadas y a la sociedad en general concierne en los ámbitos de la educación, enseñanza, formación, cultura reglada, no reglada, en todos los niveles académicos y etapas de la vida» (Bartolomé Crespo, 2005: 10). Es decir, afecta, virtualmente, a todos los estratos, edades y actores de la sociedad en su conjunto, y es precisamente esa amplitud la que dificulta la especialización, al mismo tiempo que provoca que sea reclamada por otras disciplinas (Política, Economía, incluso Internacional).

### 3. Flexibilidad y precarización

A finales del siglo xx, se produce un creciente proceso de especialización en la prensa española. Como indica Ramírez de la Piscina, «la especialización en los medios ha sido producto de una reordenación funcional y estructural de las empresas, producida por las nuevas exigencias de las audiencias y la creciente competitividad informativa: a mayor ampliación de los contenidos informativos, mayor necesidad de los periodistas especializados» (Ramírez de la Piscina, 1999: 5). Eso provocó que apareciesen nuevos medios especializados, suplementos y que el número de páginas de los propios diarios generalistas aumentasen, dando cabida a nuevos contenidos que, hasta cierto punto, satisfacían las necesidades de un mercado publicitario en crecimiento. Esto, no obstante, cambió con la crisis económica global que explotó en 2007 y que se dejó notar sobre todo en la crisis publicitaria de los medios de comunicación que precipitó la del sector (López García, 2015: 46-48). Ello provocó el cierre de medios y la reducción de plantillas, que en muchos casos comenzó por aquellas secciones de nuevo cuño o que se percibían más prescindibles,

<sup>2</sup> <https://www.ucm.es/estudios/grado-periodismo-plan-803611>



de forma que estos fueron asimilados a otras secciones más grandes. Por otra parte, los nuevos medios digitales surgieron con plantillas mucho más pequeñas. En definitiva, si el periodismo educativo fue incluso en los años de bonanza un pequeño reducto, es lógico pensar que la reordenación de las redacciones afectó a dichos contenidos y a los profesionales que se encargaban de ellos.

Si bien la historia de cada medio es diferente, hay una tendencia común a la profesión, especialmente en los medios generalistas, que es una creciente precarización en cuanto a las condiciones materiales de la labor periodística, asociada de forma estrecha a la flexibilidad y la polivalencia que juega en contra de la especialización. López recuerda que «los periodistas de medios convencionales suelen, o al menos solían, tener claramente acotadas sus funciones. Son periodistas asociados con una sección específica (política, deportes, economía, cultura...)» (López García, 2015:63). En el nuevo contexto de incertidumbre empresarial, «esta delimitación de funciones está desapareciendo a marchas forzadas en los cibermedios». Es decir, «la polivalencia laboral es fácilmente traducible en una degradación de las condiciones laborales del periodista. La misma persona que en el pasado se encargaba de una función específica (redactar noticias para una sección del medio de comunicación) ahora ha de desarrollar varias, y ha de ser capaz de completarlas a lo largo de su jornada laboral». En dicho contexto, y entendiendo siempre que hablamos de medios generalistas, la especialización que se había acentuado durante los años anteriores ha terminado derivando en una extrema flexibilidad que dificulta que el periodista que debe cubrir un tema concreto (en este caso, el educativo) pueda conocer en profundidad dicho ámbito. Es más probable, por lo tanto, que esté dedicado a diversas tareas y que su ámbito de actuación sea mucho mayor (por lo que su conocimiento también será más superficial) y que debido a que la actualidad educativa es un tanto «estacional» (con picos en las épocas de exámenes, matriculación o fin de curso), se dedique a otros menesteres en momentos de menos productividad con el objetivo de optimizar recursos.

Pero la flexibilidad y la precarización no solo afectan a la especialización, sino también a las condiciones de trabajo de los periodistas, que han de hacer frente a una mayor carta de trabajo a medida que el número de periodistas en plantilla se ha reducido. Según estima la Asociación de la Prensa de Madrid, entre 2008 y 2013 se destruyeron en el sector alrededor de 11151 puestos de empleo<sup>3</sup>. Es decir, la optimización del tiempo y el esfuerzo obligadamente causan que el periodista disponga de un mayor margen temporal para investigar sobre un tema o localizar nuevas fuentes, lo que ayudaría a conferir una mayor profundidad a sus artículos. No es algo propio únicamente de los medios de papel, sino también de los digitales, que aparecieron a medida que los primeros declinaban. López García recuerda que la mayoría de medios de Internet se organizan con «un perfil bajo en lo económico»: «El funcionamiento óptimo de un cibermedio requiere aligerarlo en lo posible, y combinar una redacción pequeña con el recurso a un plantel amplio de colaboradores; unos y otros, con salarios modestos» (López García, 2015:16). Es factor que hay que tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre la remuneración de los profesionales que se encargan de los temas educativos. Ya que, en principio, los periodistas más especializados, por serlo, pueden exigir unas mejores condiciones (tanto económicas como de ritmo de trabajo), muchos medios se decantan por profesionales «junior» o de perfil más bajo para cubrir esos contenidos que, como la Educación, –y según el valor que le dé cada uno de los medios– son considerados secundarios.

La precariedad económica, por otra parte, es determinante en la actitud del periodista en su día a día. No solo por la más o menos inconsciente adaptación de su tiempo y esfuerzo al sueldo percibido, sino

---

3 <https://www.apmadrid.es/informe-de-la-profesion-periodistica-2013-11151-empleos-perdidos-y-284-medios-cerrados-desde-2008/>

también por su posición ante las presiones externas, sean de las fuentes con las que trabaja como los intereses de sus superiores. Es, en otras palabras, una manera de convertir en «dócil» al trabajador, que al ver su puesto amenazado, es más propenso a ceder a las presiones de superiores, de organismos oficiales o de empresas privadas: «De los problemas planteados, la cuestión que más preocupa a todos los periodistas encuestados es la precariedad y la inseguridad laboral. El segundo aspecto que suscita más inquietud es el predominio de los intereses económicos y políticos sobre los periodísticos» (Figueras-Maz *et al.*, 2012: 72). Son dificultades propias a toda la profesión periodística, pero que puede notarse aún más en la información educativa, como hemos visto poco consolidada incluso en el período de especialización. Cabe recordar, igualmente, que la precariedad se traduce en la dificultad para identificarse con la empresa para la que se trabaja. Además, han desaparecido figuras de radical importancia en el control de calidad de los medios como correctores, editores o *fact-checkers*.

#### 4. Un nuevo modelo de negocio

Tradicionalmente, la principal fuente de financiación de los medios generalistas españoles fue la publicidad. Durante los años de la crisis económica se produjo un notable descenso en la inversión publicitaria que provocó tanto que la lucha por esta entre medio fue más dura como que se buscasen otras fuentes alternativas de financiación y modelos de negocios que siguiesen permitiendo hacer viables los medios escritos. Aunque la inversión en publicidad se ha reducido en los medios convencionales de papel y aumentado en los medios digitales, esta sigue siendo mucho más baja que lo que lo era en los momentos de esplendor de la prensa escrita, por lo que el descenso no ha sido compensado. Según los datos del Observatorio de la Prensa Diaria de la AMI (Asociación de Medios de Información)<sup>4</sup>, en 2017 la prensa escrita ingresó 469,1 millones por publicidad, mientras que la de los medios digitales se quedaba en 194,8 millones. En definitiva, y a pesar de su reducción, la prensa de papel sigue acaparando gran parte del pastel publicitario. Como añade López García (2015: 48), «un lector en Internet se paga diez o veinte veces peor, en términos publicitarios, que el mismo lector en la prensa, o un espectador de televisión».

A pesar de ello, el modelo predominante en los medios digitales emergentes ha seguido siendo el de la publicidad, heredado de la prensa escrita. En muchos casos, se trata de una publicidad *display* (como el de los *banners*) que es particularmente barata y que en los anunciantes deciden invertir en función de la cantidad de tráfico generado por el medio, el equivalente digital del número de periódicos vendidos en prensa escrita. En otras palabras, cuanto más tráfico se genera, más posibilidades hay de captar a los mejores anunciantes, aunque el mercado esté cada vez más dirigiéndose a la segmentación de audiencias. Por lo tanto, la generación de tráfico, entendida como la cantidad de usuarios únicos que leen el medio en su conjunto (aunque, en muchos casos, no hay entrado nunca a la *homepage* del medio, algo imposible en la prensa de papel), ha sido, por lo tanto, una de las obsesiones de los medios de comunicación durante el último decenio. Hay que tener presente, en este punto, que cuando alguien adquiría un periódico, era casi imposible conocer con exactitud qué noticias preferían los lectores, cuáles leían y cuáles dejaban a la mitad. Ahora, gracias a herramientas de analítica web como Google Analytics, que ofrece información agrupada del tráfico que llega a los sitios y que es utilizado como medición referencia en el *marketing*, o herramientas de visitas a tiempo real como Chartbeat, es posible saber con bastante aproximación dichos datos, pero también la cantidad de tráfico generado por cada redactor, propiciando que el medio ya no se entienda como un todo y favoreciendo que cada uno de sus periodistas se aisle aún más, asediado por la presión de las métricas.

4 [https://www.elespanol.com/economia/medios/20180404/publicidad-diarios-papel-paga-veces-cara-digitales/297221237\\_0.html](https://www.elespanol.com/economia/medios/20180404/publicidad-diarios-papel-paga-veces-cara-digitales/297221237_0.html)

Ello ha influido sobremanera en, ante todo, la elección de temas por parte del periodista educativo precario para conseguir encontrar enfoques «que se lean», descartando otros que pueden ser más arduos, menos atractivos para el gran público o de alcance más limitado, aunque no necesariamente menos interesantes. Como resume López García (2015: 116), «esto está llevando, en la mayoría de los sitios web, a definir sus estrategias según este criterio, y a cuantificarlo todo: no solo la audiencia, también las noticias y los periodistas (se valoran las noticias según los impactos, los periodistas según sus seguidores en las redes sociales, etc.)». Es una nueva forma de criba temática que hace que se relativicen determinados enfoques y contenidos en favor de otros. En ese sentido, los titulares juegan un papel de radical importancia a la hora de centrar la atención del lector, mientras que en los medios tradicionales entraban en juego otros factores como las fotografías o la colocación en la página. Además, la velocidad de trabajo es esencial, ya que publicar antes que la competencia es un factor decisivo a la hora de posicionar una noticia en un buscador como Google, lo que multiplica las posibilidades de que un mayor número de lectores lleguen a él. Esto hace que en muchos casos llegue a primar la rapidez incluso por encima de aspectos como la corrección gramatical y ortográfica, ya que la edición digital permite corregir el artículo una vez esté publicado, algo que no ocurría en el papel.

Aunque debido a la opacidad de los medios y a lo reciente de este sistema no existe aún una taxonomía de qué «se lee» en temática educativa, se puede intentar seguir el camino opuesto y realizar una inferencia examinando cuáles son las temáticas que abundan en tiempos recientes en la prensa digital, más allá de los consabidos acontecimientos educativos de los que debe dar cuenta un medio generalista (legislación, huelgas, etc.). Entre ellas quizá el caso paradigmático sea el ‘*ranking*’, entendido en el sentido amplio más amplio, con el informe PISA en el que profundizaremos más tarde, a la cabeza. Pero también es un buen ejemplo contenidos en principio no periodísticos, pero sí publicados por medios de comunicación, como el listado de *Los 100 mejores colegios de España*<sup>5</sup> realizado anualmente por *El Mundo* desde hace 19 ediciones y que ha terminado convirtiéndose en el ‘*ranking*’ de referencia. Este contenido que no encaja en ninguno de los géneros tradicionales señala de forma elocuente una de las peculiaridades que ha adoptado el periodismo educativo durante los últimos tiempos, que es constituirse como una guía de consumo para estudiantes y padres a la hora de orientarse en la elección de un centro y que tratan a estos como clientes. Los ‘*rankings*’ de colegios y universidades son un subgénero cada vez más popular a nivel global, y muchos grandes medios tienen el suyo propio, o utilizan los de otras organizaciones como fuente<sup>6</sup> en caso de que no haya recursos suficientes. Otro buen ejemplo es la Clasificación académica de universidades de *THE (Times Higher Education)*, uno de los ‘*rankings*’ globales referencia y que lleva el sello de la principal publicación periodística sobre Educación superior del Reino Unido.

El periodista educativo raramente participa en la elaboración de estos «*rankings*» ni mucho menos influye en sus criterios, aunque se haga eco de ellos o los utilice como fuentes para sus artículos. No obstante, estas sí determinan gran parte de la visión del mundo educativo que tienen tanto los profesionales como los lectores. Es lo que ocurre con otro de los temas que abundan en el periodismo educativo contemporáneo: el análisis de sistemas educativos lejanos que sirven como ejemplo al nuestro, que suelen salir favorecidos en los ‘*rankings*’ y cuya fama se debe a la aparición en estos, así como el retrato de colegios ‘milagro’ que han alcanzado un éxito educativo óptimo. Es lo que ocurre tradicionalmente,

5 <http://www.elmundo.es/mejores-colegios.html> Llamativamente, el contenido se llama Los 100 mejores colegios de España sin aludir a que en él no participan los colegios públicos, tan solo los privados.

6 [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-05-09/ranking-cyd-2018-universidades-cataluna\\_1560952/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-05-09/ranking-cyd-2018-universidades-cataluna_1560952/)

por ejemplo, con Finlandia o los países asiáticos. En algunos casos, estos contenidos son patrocinados y aparecen en secciones especiales, como ocurre con un vídeo-reportaje<sup>7</sup> publicado en el suplemento de *El País Aprendemos Juntos sobre la escuela pública portuguesa* y que lleva el sello de la entidad financiera BBVA, así como el de la editorial Santillana en el cintillo que preside la página.

Conviene llamar la atención sobre nuevas formas publicitarias que están emergiendo y que, por ahora, ofrecen posibilidades tanto para los medios como para los anunciantes que hasta hace no tanto tiempo no eran pensables. Es el caso del *branded content*, descrito como «la creación de contenidos por parte de la marca orientados a mantener conversaciones con el nuevo usuario», siendo el objetivo último de este formato «la transmisión de valores en un doble sentido: de la marca al contenido y del contenido a la marca». (Díaz Anichtchenko y Brea Franch, 2017: 107). Se trata de una fórmula semejante a la del patrocinio, con la diferencia de que el segundo «suministra fondos, recursos y/o servicios a un determinado activo» y el primero «crea o financia contenidos» (Díaz Anichtchenko y Brea Franch, 2017: 110). Es decir, cada vez es más común que el periodista de un medio forme parte de grupos dedicados exclusivamente a la elaboración de estos contenidos de marca que son encargados por empresas de muy diversa índole a través de un procedimiento similar al publicitario.

Estos modelos dan un mayor poder a las empresas anunciantes, que pueden terminar determinando contenidos en función de sus intereses: «Un medio de comunicación exclusivamente dependiente de la publicidad pierde autonomía para analizar la realidad» (López García, 2015: 76). Además, obliga a las empresas a competir duramente por una mayor cantidad de tráfico; si bien es cierto que, en teoría, un medio de baja calidad atraerá poca publicidad, en la práctica los nuevos medios digitales tienden a buscar nuevos anunciantes atraídos a través de sus cifras. Frente a ello está apareciendo una nueva fórmula poco explotada en España salvo en medios contados como *Infolibre*, que por lo general se han saldado con fracasos<sup>8</sup>: la del muro de pago o *pay-wall*, es decir, pagar por leer parte de un medio o el medio completo. Como recuerdan García-Santamaría, Pérez-Serrano y Maestro-Espínola (2016: 396), «después de un período de tiempo en el que no había ninguna corriente favorable a instalar sistemas de suscripción (*pay walls* o “muros de pago”), se observa cómo a partir de 2014 la mayoría de grandes diarios han adoptado estrategias de *affinity clubs* (clubs de suscriptores o clubs de lectores)». Una apuesta por la calidad que ha sido liderada por uno de los grandes medios de referencia globales, *The New York Times*, que ha conseguido demostrar que es un modelo no solo viable, sino rentable. Además, uno en el que ya no se depende de los anunciantes y sus caprichos, sino sobre todo, del público que es quien juzga atractivos (o no) los contenidos ofertados y que, por esa manera, puede dar más valor a un contenido especializado como el educativo. Sin embargo, es posible que el impacto de esta fórmula sea moderada en otra clase de medios, apenas de un 10% del total (Myllylahti, 2014).

Por último, llama la atención que, a medida que las secciones relacionadas con Estilos de Vida se han hecho hueco en los periódicos, hayan aparecido contenidos prácticos destinados directamente a un destinatario que es el propio estudiante. Se trata, por ejemplo, de los artículos que tienen como objetivo ayudarle en el estudio desde una perspectiva psicológica o aquellos que le presentan las posibilidades de futuro de la carrera escogida. Una vez más, prima la visión del estudiante como cliente del sistema educativo. Una visión de la educación que entronca con lo que Liria, García y Fernández denominan «El

---

7 <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/es-portugal-la-nueva-finlandia-de-la-educacion-escuela-publica-carcavelos/>

8 <https://extraconfidencial.com/noticias/los-muros-de-pago-en-internet-no-funcionan-en-nuestro-pais-el-mundo-el-espanol-e-infolibre-fracasan-en-su-intento-de-aumentar-sus-ingresos-por-esta-via/>

gran mercado de la educación»: «La escuela pública se encuentra ahora mismo en el centro de un huracán neoliberal que amenaza con arrasarla por completo y convertirla en otra cosa. Hay toda una serie de instituciones al servicio de los intereses del capital internacional empeñadas en convertir todo el sistema educativo en un negocio rentable. A nivel mundial, la educación representa un presupuesto anual de más de un billón de dólares, unos 50 millones de trabajadores en el sector y una clientela potencial de mil millones de alumnos y universitarios» (Fernández Liria *et al.*, 2017: 71) Una reflexión que nos lleva al siguiente punto: la naturaleza de las fuentes de las que el periodista educativo obtiene su información y cómo la evolución de los modelos de negocio y de las condiciones del trabajo periodístico han cambiado su naturaleza.

## 5. Fuentes... ¿qué fuentes?

A las fuentes, sean estas de la índole que sean, son la materia prima del periodismo, y su selección termina conformando el eje vertebrador de los reportajes informativos. Uno de los riesgos más evidentes de tener que trabajar a máxima velocidad y elaborar rápidamente los artículos –los tiempos en la prensa digital ya no están marcados por la edición del día siguiente, sino que pueden ser automáticamente publicados– es la dificultad para contrastar informaciones, por lo que en muchos casos se suele dar como válida la primera fuente, que por lo general (y especialmente en el ámbito educativo) suele ser muy interesada. Bartolomé Crespo recordaba que «las fuentes de la información en la Educación resultan un elemento muy importante, puesto que la sociedad necesita y debe conocer el funcionamiento y los entresijos de un mundo tan complejo y tan burocratizado como es el ámbito educativo» (Bartolomé Crespo, 1995: 137). El autor recordaba que las fuentes se habían multiplicado durante los años anteriores a la publicación de su trabajo, y ya señalaba una particular carencia de los periodistas educativos. Se trata, en primer lugar, de una «carencia de fuentes» que se reflejaba en que «en los medios de comunicación aparecen casi siempre las mismas y que son poco variadas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, algunas sindicales, asociaciones de familias y agencias generalistas de información como pueden ser *EFE* y *Europa Press*» (Bartolomé Crespo, 1995: 138). Por otra parte, aludía a una limitación de los temas tramados, generalmente y como ya hemos citado, estacionales: «Se aprecia una actitud informativa de esperar, no de buscar. Y en el ámbito educativo acontecen múltiples eventos de gran importancia e interés informativo y para el público».

Es posible, dada la situación, que esta última tendencia se haya exacerbado en los últimos años. Dado que los profesionales dedicados al periodismo educativo son pocos o, simplemente, se trata de profesionales de otras áreas que ocasionalmente abordan la cuestión educativa, es probable que el periodismo educativo sea reactivo, es decir, se realice tan solo ocasionalmente ante una circunstancia que tiene interés general. Al mismo tiempo, esta reactividad de los contenidos provoca que muchos de ellos vengan dados por los actores implicados y no que sean producto de una larga investigación del periodista o de una idea que emerge de este. Hemos visto ya como las empresas educativas de índole privada (colegios, fundaciones, etc.) pueden determinar los contenidos a partir del patrocinio o del *branded content*. Pero también es posible que lo hagan sugiriendo enfoques o contenidos al periodista educativo (o no) precario que, siempre ávido de temas (y de artículos «que se lean») puede terminar dándolos por buenos tal cual.

Es revelador que en la minuciosa clasificación realizada por Bartolomé Crespo sobre las fuentes educativas apenas tengan peso estos nuevos actores que tanta relevancia han adquirido durante los últimos tiempos, y prácticamente se de por hecho que no se trata de fuentes válidas. Como recuerda Mayoral

Sánchez, «sabemos que las fuentes han trazado un minucioso plan para difundir su versión de la realidad: por eso hay miles y miles de gabinetes de prensa por doquier. No sabemos, en cambio, si el periodismo dispone de un plan de defensa para mantener su relato a salvo de versiones conscientemente deformadas de la realidad» (Mayoral Sánchez, 2005:94). Ya en 2005, llegaba a la conclusión en su análisis de 6158 textos que la media de fuentes por texto era de 1,33. El 32,80% de las cuales no aparecían debidamente identificadas, y en el 46,5% de casos no tenían ninguna réplica, aunque haga referencia a los intereses particulares de la fuente. Es presumible pensar que el porcentaje será aún menor en los últimos años, a medida que el periodismo digital y la desaparición de figuras de control como el editor han relajado las costumbres, imponiéndose el del tráfico y la rentabilidad como principales criterios.

En ese sentido es probable que gran parte de la información educativa se encuentre en sintonía con lo que se ha dado en llamar la «mercantilización de la educación», que ya no es vista como un servicio público sino como un producto en el cual los educandos son sus clientes. Como aseguraba Nico Hirtt, es «una nueva etapa histórica en un movimiento que se extiende durante más de un siglo: el deslizamiento progresivo de la Escuela, desde la esfera ideológico-política hacia la esfera económica; de la “superestructura” hacia la “infraestructura”, podríamos decir en jerga marxista» (Hirtt, 2004:2). Ello también se refleja en los contenidos del periodismo educativo, que se sitúan entre dar voz a los poderes públicos, como el Ministerio de Educación, y hacerlo con las empresas privadas y otras organizaciones de índole económica cuyos objetivos no terminan de quedar claros al no estar identificados en el texto, al menos para el lector. Las prisas y las condiciones precarias de trabajo, por otra parte, juegan en contra del criterio del periodista.

## 6. El caso de PISA: un ejemplo elocuente

De todas las informaciones relacionadas con el sistema educativo, pocas pueden compararse con el interés que suscita el examen PISA, el estudio llevado a cabo por la OCDE para medir las capacidades de los estudiantes de quince años en lectura, matemáticas y comprensión de la ciencia<sup>9</sup>. Es uno de los contados momentos en los que la información educativa salta a las aperturas de los medios, sean digitales o en papel. Es lo que ocurrió, por ejemplo, con medios nativos de este formato como *El Confidencial* o *El Español*, que dedicaron especiales a este acontecimiento en los que, por una vez, a la noticia principal se añadieron otras informaciones adicionales. De ahí que el tratamiento de la información de este informe sea especialmente revelador de las tendencias en la prensa española.

Una investigación de González-Mayorga, Vidal y Vieira (2017) sobre el impacto de PISA en la prensa escrita sobre una muestra de 778 noticias publicadas en el diario *El País* revelaba algunos datos llamativos. Para empezar, el 71% de los artículos relacionados con el tema fueron publicados por periodistas, un 58,1% de los cuales no estaban especializados en educación lo que muestra, una vez más, que incluso en el caso de un evento tan en principio relevante como la publicación de este informe ni siquiera se cuenta con profesionales especializados. Un 9,8% estaba firmado por profesores universitarios mientras que un 7,6% pertenecía a otros ámbitos, como escritores, politólogos, bibliotecarios, abogados, etc. De los artículos analizados, 99 llevaban la misma firma, la de J. A. Aunión, responsable de Educación de *El País*. Además, se producía una llamativa diferenciación: mientras que la información es escrita por periodistas, la opinión suele ser escrita por profesionales de otros ámbitos ajenos al propiamente educativo, lo que lleva a pensar que raramente son los expertos del propio ámbito los que gozan de espacio para opinar en

---

<sup>9</sup> <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/>

los medios de comunicación generalistas. Los profesores de Primaria y Secundaria (las etapas analizadas en PISA) apenas escriben un 3,9% del total de artículos. Cabe destacar que el período analizado es amplio, y abarca tanto la crisis como la inmediata poscrisis, de 2001 a 2013. Una amplia mayoría de las publicaciones relacionadas con este tema eran noticias (45,1%), seguidos por artículos de opinión (18,9%) y reportajes (12,6%).

Es elocuente, por lo tanto, que el informe PISA se tome ante todo como material de noticia y no tanto de reflexión, puesto en contexto, a través de otros formatos como el reportaje. Ello se refuerza por las fuentes que suelen ser utilizadas para realizar las informaciones, y que por lo general provienen del ámbito político. En el «*ranking*» de fuentes consultadas se encuentran estas fuentes institucionales como la del Ministerio de Educación (39,1%), seguidas por miembros de la OCDE (19,6%) y otras entidades (15,2%). El profesorado de Secundaria representa un 10,9% del total. Unos datos que muestran una llamativa tendencia de la información educativa a dar voz a discursos políticos o económicos (conviene no perder de vista que la propia OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es, como su nombre indica, un organismo de ámbito económico). Además, los autores llaman la atención sobre otro dato significativo: «La poca incidencia de artículos de opinión del lector, que puede deberse al desinterés por parte de los lectores por los asuntos relacionados con PISA o, por el contrario, a que la opinión de la ciudadanía sobre este tema no interesa a los medios» (González-Mayorga *et al.*, 2017: 5). ¿La pescadilla que se muerde la cola? Estos concluyen que «incluso un estudio con el peso y la trascendencia de PISA puede presentar limitaciones metodológicas, por lo que es necesario que los debates se alimenten de diversas fuentes de información y, en todo caso, se realicen con un uso más prudente de las mismas» (González-Mayorga *et al.*, 2017: 15), lo que es cada vez más difícil a medida que la exigencia de actuar con premura aumenta.

Cabe recordar en este punto que la información del informe PISA proporcionada a los periodistas se administra bajo embargo, es decir, estos reciben la información un día antes de hacerse públicos con el compromiso de no publicar nada hasta la hora prevista, una herramienta promocional que, como ha recordado Kiernan (2006) «sirve para controlar la forma en la que los contenidos periodísticos se divulgan y para promover importantes historias científicas». Este sistema, no obstante, «promueve que los periodistas trabajen como un *pack* proporcionando la misma información y los mismos plazos a aquellos que están suscritos al sistema de embargos». Bajo la apariencia de libertad que en teoría promueve este sistema, ya que en principio da margen al redactor a profundizar en los datos y llegar a sus propias conclusiones, Kiernan considera que en realidad agudiza la tendencia de los periodistas a hacer un trabajo similar al de su competencia inmediata. Algo agudizado por el funcionamiento de las redacciones, donde se imponen determinados enfoques convencionales por encima de otros más heterodoxos.

El caso del informe PISA como producto periodístico estrella es particularmente revelador, ya que señala unas cuantas de las peligrosas tendencias que caracterizan al periodismo moderno: informaciones elaboradas por redactores no especializados, utilización de fuentes institucionales y gubernamentales, homogeneidad en los enfoques, información administrada a discreción por agencias de índole económica, escasa presencia de los profesionales de la educación en los reportajes sobre este tema y superficialidad e inmediatez por encima de la reflexión.

## 7. Conclusión

El rol y las condiciones de los periodistas han cambiado durante los últimos años de una manera que no

siempre resulta clara para el lector, que desconoce los condicionantes ocultos que determinan la labor de este. Entre todas las figuras especializadas, es probable que el periodista educativo sea uno de los que peor lo han tenido; eso en caso de que podamos hablar de periodista educativo, y no de simple reportero al que, por cuestiones coyunturales, le toca cubrir información educativa. En este artículo hemos querido enumerar algunos de estos cambios y analizar de qué forma han podido afectar a la labor diaria del periodista, y por extensión, al resultado de su trabajo, tanto en términos de calidad (condicionado por cuestiones de tiempo, dinero o formación) como a la hora de filtrar la información que recibe, y que tanto una vez más por una cuestión temporal como por otros factores como el acceso rápido a la información termina dando prevalencia a unas visiones y enfoques por encima de otras, así como primando las voces de más fácil acceso y mayor poder por encima de las minoritarias. Entre todas ellas, quizá sobresalga la influencia creciente que en los medios de comunicación tiene el sector privado y las instituciones de índole económica, cuyos intereses particulares no siempre quedan claros en las informaciones y opiniones publicadas por los profesionales del periodismo educativo.

## Referencias bibliográficas

- Díaz Anichtchenko, Cristina y Breva Franch, Eva (2017): “El patrocinio en la era del branded content”. *Pensar la Publicidad*, 11, 101-120.
- Bartolomé Crespo, Donaciano (2005). *Periodismo educativo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández Liria, Carlos; García Fernández, Olga; Galindo Fernández, Enrique (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fernández Obregón, Francisco Javier (1998). “Especialización, futuro del periodismo”. *Revista latina de comunicación social*, 7. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: <https://www.ull.es/publicaciones/latina/a/70obr.htm>
- Figueras-Maz, Mònica; Mauri-Ríos, Marcel; Alsius-Clavera, Salvador; Salgado-De-Dios, Francesc (2012): “La precariedad te hace dócil. Problemas que afectan a la profesión periodística”. *El profesional de la información*, 21 (1), 70-75. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2012.ene.09>
- García-Santamaría, José-Vicente; Pérez-Serrano, María-José; Maestro-Espínola, Lidia (2016): “Los clubs de suscriptores como nuevo modelo de financiación de la prensa española”. *El profesional de la información*, 25 (3), 395-403. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2016.may.09>
- González-Díez, Laura; Puebla-Martínez, Belén y Pérez-Cuadrado, Pedro (2018): “De la maquetación a la narrativa transmedia: una revisión del concepto de ‘diseño de la información periodística’”. *Palabra Clave*, 21 (2), 445-468. DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2018.21.2.8>
- González-Mayorga, Héctor; Vidal, Javier; Vieira, María José (2017): “El impacto del Informe PISA en la sociedad española: el caso de la prensa escrita”. *RELIEVE*, 23 (1), art. 3. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9015>
- Kiernan, Vincent (2006). *Embargoed Science*. Chicago: University of Illinois Press.
- López García, Guillermo (2015). *Periodismo digital. Redes, audiencias y modelos de negocio*. Salamanca: Comunicación Social. Ediciones y publicaciones.



- Mayoral Sánchez, Javier (2005): “Fuentes de información y credibilidad periodística”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 11, 93-102.
- Myllylahti, Merja (2014): “Newspaper Paywalls—the Hype and the Reality”. *Digital Journalism*, 2 (2), 179-194, DOI: <https://doi.org/10.1080/21670811.2013.813214>
- Ramírez de la Piscina, Txema (1999): “Realidad y utopía de la especialización en el periodismo”. *Revista de estudios de comunicación*, 4 (6).

## Nota biográfica

**Héctor García Barnés** es Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid, obtuvo su Diploma de Estudios Avanzados por el trabajo *El bosque: cine y relato tras el 11 de septiembre* y posee un Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria por la Universidad Rey Juan Carlos. Trabaja como periodista en *El Confidencial* y es autor del libro *La ley de las aulas. La educación española desde Franco hasta Wert* (Editorial UOC, 2016).

# Educación y medios de comunicación: una relación compleja

## Education and Mass Media: A Complex Relation

Sergio Andrés Cabello<sup>1</sup>

### Resumen

La educación es un tema que cuenta con su presencia en los medios de comunicación, pero también se da una relación compleja entre ambos. En primer lugar, porque parte de las noticias que aparecen están marcadas por la excepcionalidad, la negatividad y el catastrofismo. En segundo lugar, en España el debate sobre la educación está condicionado por la pugna ideológica y política. Además, hay que considerar también las transformaciones de los medios de comunicación, la llegada de Internet y el crecimiento de los medios digitales. Este artículo analiza de forma exploratoria la presencia de la educación en los medios de comunicación españoles, fundamentalmente los digitales. A partir de los estudios sobre la cuestión y de la revisión de las noticias aparecidas en los medios digitales en los últimos meses, se presentan los principales temas y su tratamiento y la consideración del sistema educativo, en general, en los medios. Como principales conclusiones, destacan el tratamiento parcial y superficial de la educación en los medios de comunicación, el peso de la batalla política y la influencia de actores y agentes, educativos o no, en ese proceso.

### Palabras clave

Educación, sistema educativo, medios de comunicación, medios digitales, periodismo, agenda pública.

### Abstract

Education is present in mass media but there is a complex relation between both. First, because a part of the news about education are marked by exceptionality, negativity and catastrophism. Second, the debate in Spain on education is marked by the ideological and political struggle. Furthermore, are considered the changes in the mass media, the arrival of the Internet and the growth of the digital press. This article analyzes in an exploratory way the presence of education in the Spanish mass media, fundamentally digital media. From studies on the issue and reviewing reports in recent months, the main topics, their treatment and the consideration of education in the media are presented. The main results are the partial presence of education in the media, the weight of the political battle and the influence of actors and agents, educational or not, in that process.

### Keywords

Education, education system, mass media, digital media, journalism, public agenda.

Recibido: 10-03-2018  
Aceptado: 05-05-2018

<sup>1</sup> Sergio Andrés Cabello, Universidad de La Rioja, [sergio.andres@unirioja.es](mailto:sergio.andres@unirioja.es).

## 1. Introducción

La presencia de la educación en los medios de comunicación es una cuestión que cuenta con una elevada complejidad y diversas dimensiones. En la actualidad, la misma se ha visto ampliada debido a la transformación de los medios de comunicación con la irrupción de Internet, el crecimiento de los medios digitales y el paso a un proceso bidireccional, donde los lectores han dejado de ser actores pasivos que recibían una información, y han pasado a interactuar directamente a través de sus comentarios y de las Redes Sociales. Además, Internet también ha democratizado la producción y transmisión de la información (Malin & Lubienski, 2015; Fernández Enguita, 2010), y no solo con la aparición de nuevos medios sino a través de la existencia de blogs, la presencia activa de las Redes Sociales y la rapidez e inmediatez que conllevan estas nuevas vías.

Obviamente, también la educación ha cambiado a lo largo de los últimos años. El sistema educativo y sus agentes están inmersos en un proceso de transformación igualmente continuo y acelerado, al igual que el conjunto de la sociedad. A la educación se le pide cada vez más funciones a la par que no es ajena a las tensiones y tendencias que se van dando en la sociedad, y que están interrelacionadas. Por lo tanto, la educación, que siempre ha sido una cuestión central en nuestras sociedades, por el lugar que ocupa en nuestras vidas y por su papel socializador, también tiene su presencia en los medios de comunicación.

Pero la misma no es tan notoria como tendría que ser y la relación entre medios de comunicación y educación acaba siendo mucho más compleja. Por un lado, no hay que olvidar el papel que ocupa la educación en las agendas públicas, políticas, económicas, etc., lo cual tiene su reflejo en los medios de comunicación. Y, por otra parte, tampoco hay que dejar de lado la posición que en los mismos ocupa la educación y las noticias vinculadas a la misma. Se produce así una interrelación directa marcada por los intereses de unos y otros, por el peso de los diferentes actores, por el interés de los grupos de presión, por las líneas editoriales e ideológicas de los medios de comunicación (Terrones Rodríguez, 2017), etc., dando lugar a una selección, exclusión y jerarquización de «los acontecimientos que se convierten en noticias que relatan y comentan. Por eso se dice que tienen una política o línea informativa más o menos definida por un modelo comunicativo y por sus vinculaciones a intereses políticos y económicos» (Carbonell y Tort, 2006: 14). Por lo tanto, el tratamiento de la educación en los medios de comunicación es diferente tanto de forma cuantitativa como cualitativa, en función las variables señaladas (de Pablos Pons y Ballesta Pagán, 2014).

Además, en el caso español, se parte de una imagen sobre la educación que está limitada por muchos estereotipos y prejuicios, además de haberse convertido en un elemento central en el debate político e ideológico, en el que intervienen numerosos agentes, con sus respectivos intereses que marcan la imagen que se muestra de la educación. De esta forma, «la negatividad que impregna el discurso político y mediático sobre el sistema de enseñanza español tiene en la actualidad su correlato en la opinión pública» (Caínzos, 2015: 138).

La sociedad también cuenta con una imagen distorsionada de la educación, reproduciéndose clichés y discursos comunes sobre la misma. Negatividad, alarma y tremendismo suelen estar presentes en todo este entramado discursivo que, paradójicamente, contrasta con valoraciones positivas de los ciudadanos como usuarios del sistema educativo ya que se da «la existencia de un grado nada despreciable de disociación entre, de un lado, la imagen que los ciudadanos tienen de la situación de la educación en general, que es bastante negativa, y, de otro lado, su valoración de los centros de enseñanza de los que tienen conocimiento y experiencia de uso directo, que es mucho más positiva» (Caínzos, 2015: 119).

Por otra parte, no es menos cierto que existen cuestiones que tienen una mayor presencia en los medios, del profesorado a los resultados del alumnado expresado en rankings, así como también se produce una cierta ritualización de las noticias educativas, por ejemplo todo lo relacionado con el inicio de curso, dando lugar a una imagen parcial de la realidad (Rubio Ferreres, 2009). Pero, a su vez, también aparecen noticias educativas que están vinculadas a procesos más generales y que tienen consecuencias en el sistema educativo. De esta forma, un ejemplo evidente es el impacto de la crisis de 2008 y las políticas de recortes y ajustes. Pero no es el único caso, al contrario, desde las reivindicaciones de género pasando por la despoblación del mundo rural, sin olvidar el Estado Autonómico y la descentralización, cuentan con una dimensión educativa.

El presente artículo analiza de forma exploratoria la presencia de la educación en los medios de comunicación españoles, centrándose en los medios digitales, específicamente la prensa generalista. Su objetivo principal se centra en qué imágenes se transmiten de la educación y de sus dimensiones en los medios de comunicación. Para ello, de enero a septiembre de 2018 se han recogido y analizado noticias educativas en los principales medios digitales españoles, aunque se han completado con otras búsquedas anteriores, que son los que cuentan con una mayor presencia de noticias sobre educación, transmitiéndose a una gran velocidad a través de Internet y las Redes Sociales. Igualmente, el artículo también se basa en una revisión bibliográfica de los escasos estudios y análisis de la imagen de la educación en los medios de comunicación (Caínzos, 2015), algunos de ellos anteriores a toda la transformación de la prensa digital, o situados en el comienzo de la misma. Además, hay que destacar que parte de la investigación sobre la relación entre medios de comunicación y educación se ha centrado en cómo educar en los primeros y en su uso, especialmente en su vinculación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Martín Herrera, 2017; Morduchowicz, 2001).

El artículo tiene en consideración la educación en su conjunto, desde la obligatoria hasta la universitaria. Se encuentran algunas diferencias significativas a la hora de abordar las diversas etapas educativas, así como el reflejo de determinadas tendencias más generales como la primacía del economicismo, visiones más neoliberales y cómo dar respuesta a las transformaciones de la sociedad. Pero también hay elementos en común como una importante presencia del resultadismo reflejado en el rendimiento de los estudiantes y la posición del sistema educativo en los diversos *rankings* que van surgiendo.

Las siguientes páginas se estructuran en dos partes diferenciadas. Por un lado, se aborda la importancia dada a la educación en general desde los medios de comunicación, específicamente la prensa digital. Por otro lado, se presentan algunas de las cuestiones más relevantes que aparecen sobre educación en estos medios de comunicación, en las que más se hace hincapié y que son las que se vinculan a la agenda tanto de los medios como de los diferentes agentes implicados en todo el proceso. Finalmente, en las Conclusiones se recapitula la imagen que transmiten de la educación los medios de comunicación y el papel que desempeñan en la construcción y reproducción de la misma.

## 2. Una visión general de la educación desde los medios de comunicación

Cuando en los medios de comunicación se habla de educación, o de sistema educativo, en no pocas ocasiones se hace de forma general o abstracta y, en general, priman también las noticias negativas y tremendistas, aquellas que llaman más la atención y que, generalmente, se caracterizan por su excepcionalidad (Caínzos, 2015; Ayestaran Yarza y Camacho, 2012; Fernández Enguita, 2010; Carbonell y Tort, 2006). En este sentido, destacarían cuestiones como el acoso escolar y el *bullying*, situaciones negativas

específicas del profesorado, etc., retransmitiéndose una realidad muy focalizada y alejada de la rutina diaria del sistema educativo la cual «no vendería». Sin embargo, en su conjunto, «las noticias de información educativa editadas son habitualmente escasas, en comparación con diversas temáticas: sociales, políticas, económicas, jurídicas, culturales, etc.» (de Pablos Pons y Ballesta Pagán, 2014: 2) ya que «ni para la prensa ni para los informativos diarios de televisión son excesivamente importantes el sistema educativo y el profesorado» (Marín Sánchez *et al.*, 2000: 156). Igualmente, también se destaca una menor presencia más acusada en la televisión, donde las noticias sobre educación estarían todavía más vinculadas a sucesos extraordinarios y a los momentos ritualizados, comienzo de curso fundamentalmente, que es cuando se presta más atención a la educación (García Matilla, 2007).

Generalmente, las informaciones que se muestran sobre educación estarían simplificadas, no profundizándose en los procesos, siendo un indicador de este hecho cuando se publican informes, estadísticas o resultados de investigaciones, presentándose el dato sin entrar en más valoraciones, las cuales son dejadas en manos de los expertos, brevemente, y en columnas o artículos de opinión. Por otra parte, los estudios sobre educación y medios de comunicación también insisten en la vinculación entre los diferentes agentes intervinientes en el proceso y los intereses que defienden, que tendrían también diferente forma y capacidad de llegar a los medios de comunicación (Malin & Lubinski, 2015; Carbonell y Tort, 2006). En este sentido, destacan que en no pocos medios hay entidades que apuestan por patrocinar contenidos educativos, como por ejemplo el BBVA (*El País*), Banco Santander (*El Confidencial*) o la labor de divulgación de «la Caixa» a través de herramientas como el Observatorio Social «la Caixa».

En términos generales, para Caínzos (2015) existen tres grandes líneas que marcan la presencia de la educación en los medios de comunicación: cuestiones seculares (religión, centros privados, concierto, descentralización, etc.), que irían dotándose de nuevos elementos en el debate; igualdad ante la enseñanza, políticas compensatorias y redistribución del gasto público; y la calidad de la enseñanza, equiparada generalmente con el «nivel educativo», y que se presenta casi siempre en tono de preocupación por su descenso.

Dentro de los temas y actores que aparecen en los medios de comunicación, también hay distinciones y jerarquías. Para Carbonell y Tort (2006), la clase política, los sindicatos y la Universidad, a través de los expertos, estaría sobrerrepresentada en detrimento de una menor presencia de los docentes de Educación Infantil y Primaria, de las familias, etc. Igualmente, otro de los indicadores más relevantes acerca del tratamiento de la educación en los medios es el lugar en el que aparecen en los mismos: «La forma en que los medios escritos nos presentan las informaciones en una página no es casual. La ubicación de las noticias actúa como un reflejo de la importancia que el medio en cuestión les concede» (Nieto Báez y Aguaded Gómez, 2010: 2). Y aquí se encuentra una enorme variabilidad y diversidad que impide una búsqueda homogénea de la información sobre educación que, en función del medio, suele aparecer en secciones o subsecciones muy diferentes (de Pablos Pons y Ballesta Pagán, 2014; Ayestaran Yarza y Camacho, 2012).

En este sentido, la diversidad es absoluta no sólo entre los medios sino en el tratamiento de las noticias educativas dentro de los diferentes medios, en sus secciones y subsecciones, como podemos ver en algunos ejemplos. El ámbito más frecuente de aparición de las noticias educativas suele ser el de la sección de «Sociedad», un ámbito que sería una especie de «cajón de sastre» donde caben numerosas informaciones diversas. En algunos casos, medios como *ABC*, *El Periódico*, *El Correo*, etc., encuadrarían las noticias educativas en la misma en una subsección titulada genéricamente «Educación», aunque no

faltan en otras secciones si son cuestiones relacionadas con dimensiones políticas, económicas, etc. Más compleja es la situación en otros medios. Por ejemplo, *El País* y *El Mundo* se caracterizan por su diversidad en la aparición de las noticias sobre educación. Los primeros, generalmente, suelen presentar buena parte de las mismas en «Economía», en un epígrafe titulado «Formación», pero también cabe en las noticias nacionales o en otras secciones vinculadas a reportajes y especiales. Sin embargo, en el comienzo del curso 2018/19, *El País* ha recuperado la sección de «Sociedad» en su edición on line y en la misma cuenta con una subsección de «Educación». *El Mundo* cuenta con más diversidad todavía, repartiéndose en las diferentes secciones, de «España» a «Economía», además de contar con la presencia de reportajes, no apareciendo una sección o subsección específica sobre educación.

Entre los medios digitales, la mayoría de ellos suele apostar también por una distribución de las noticias sobre educación en sus secciones más generalistas, en función de la naturaleza de la noticia (política, económica, etc.), aunque también predominaría la presencia en la categoría de «Sociedad» donde exista la misma (*eldiario.es*), pero con una elevada dispersión en la forma de presentación de las noticias. Algunos medios, como por ejemplo *El Confidencial*, cuentan con noticias educativas en diferentes secciones, como por ejemplo en la denominada «Alma, Corazón y Vida», que vendría a ser la tradicional «Sociedad» y en la que contaría con una subsección específica, pero también en contenidos patrocinados por el Banco Santander en las que también se presentarían noticias educativas.

Internet también ha dado lugar a la presencia de algunos medios especializados sobre educación y sus diferentes dimensiones, que abarcan el conjunto de noticias sobre la cuestión y que muestran una mayor diversidad en el tratamiento de la misma (por ejemplo *eldiariodelaeducacion.com*). Igualmente, también hay una gran presencia de blogs especializados en el ámbito educativo, tanto generalistas como específicos, vinculados a cuestiones como la innovación o las transformaciones del sistema educativo, sin olvidar los blogs personales de docentes, grupos de profesores, investigadores, etc., generándose un mayor volumen de información, aunque buena parte de estos blogs muestran opiniones personales y experiencias.

Finalmente, hay que destacar la publicación de obras vinculadas a la educación tanto por parte de especialistas que realizan una importante labor divulgativa en los medios, contando con una elevada presencia en los mismos (Marina, 2015); integrantes del sistema educativo (Santamaría, 2014); o periodistas que se han especializado en el ámbito de la educación desde sus respectivos medios (Barnés, 2016; García-Albi, 2015). Son publicaciones que cuentan igualmente con una importante presencia y difusión en los medios de comunicación, convirtiéndose en materiales para el debate.

### 3. Temas recurrentes

El tratamiento de los medios de comunicación a la educación pasa en no pocas ocasiones por ceñirse a dimensiones específicas, bien sean estructurales o coyunturales, determinadas por otros acontecimientos o procesos. En términos generales, la educación no sería una prioridad de los medios de comunicación (Carbonell y Tort, 2006). Por su parte, Gaitán Moya y Piñuel Raigada (2007b) establecieron en una investigación en la década pasada que había treinta y dos temas en la agenda de los medios sobre educación destacando la reforma educativa en curso en ese momento, la violencia en las aulas, la religión, las celebraciones o eventos extraescolares y actividades no lectivas, la oferta docente, la infraestructura, las TIC, la financiación, la inmigración y el fracaso escolar y la calidad de la oferta docente. A lo largo del presente capítulo se presentan los más significativos y frecuentes.

### 3.1. La educación o el sistema educativo, en su conjunto

Como se ha venido señalando a lo largo de las páginas anteriores, existe una importante tendencia a señalar en los medios de comunicación a la educación y/o al sistema educativo como algo general, en abstracto, dándose visiones negativas y simplificadoras. Obviamente, un sistema educativo es un ente de grandísimas dimensiones y de una amplia complejidad, lo que también se presta a mensajes reduccionistas. La visión del conjunto de la educación suele pasar por consideraciones en torno a su situación en ese momento, la comparación con otros sistemas educativos, la posición en los rankings o, como veremos específicamente, la cuestión de la descentralización.

Si la crisis de 2008, las políticas de ajustes y recortes y su impacto en el sistema educativo tuvieron una importante incidencia en los medios de comunicación, como se explicará en un próximo epígrafe, no es menos cierto que es en la situación en los rankings lo que suele determinar una visión sobre el conjunto del sistema. La popularización de pruebas estandarizadas que comparan sistemas educativos, y el paradigma sería PISA de la OCDE, la posición de las universidades e, incluso en algunos casos, de centros de educación obligatoria, genera una elevada cantidad de informaciones y artículos. En no pocas ocasiones, el objetivo es «ver cómo salgo en la foto», especialmente en el caso de PISA y su comparación tanto entre países como entre Comunidades Autónomas. Son, además, resultados que también se ajustan al debate ideológico y político, siendo utilizados los datos en un sentido u otro. Y no debe olvidarse el también uso de estos datos e indicadores tanto desde una perspectiva de la rendición de cuentas como desde otra neoliberal, en la que primarían de nuevo conceptos como la competitividad.

Uno de los aspectos más interesantes de la consideración del sistema educativo en su conjunto tiene que ver con la cuestión de la equidad y la igualdad social (Martínez García, 2017). Que la educación ha sido uno de los principales mecanismos de la movilidad social, al menos hasta la primera década del siglo XXI, es un hecho. La universalización de la misma y el acceso de amplias capas de las clases medias y trabajadoras a la educación superior ha sido un gran éxito del mismo. Los medios de comunicación reflejan estas cuestiones, y se pone en valor esas funciones de la educación, haciendo hincapié en cuestiones como el gasto público, el papel de la educación en la reducción de las desigualdades, las condiciones de partida y la falta de oportunidades determinadas por el origen social y familiar, etc., aunque no es menos cierto que suelen quedar en un segundo plano en relación a otras noticias educativas. Son aquellos medios más situados ideológicamente a la izquierda, así como los más especializados, los que más a fondo entran en esta cuestión. Pero, los cambios que se han dado en la última década y media también hacen que aparezcan cuestiones como la necesidad de ampliar la formación universitaria (el creciente peso de los posgrados), las dificultades de muchas familias a medida que sus hijos e hijas llegan a la educación superior, etc., lo que da lugar a que se vayan interiorizando, en ocasiones de forma sutil, la menor capacidad de la educación para reducir las desigualdades.

Finalmente, en el conjunto del sistema educativo no debe olvidarse el tratamiento de los medios de comunicación en relación a la atención a la diversidad, en un sentido amplio ya que hace referencia a una educación en la que deben caber todos, destacando el concepto de inclusividad. Es una de las cuestiones que aparece en términos positivos cuando se muestran experiencias positivas de atención a la diversidad e inclusión, por ejemplos centros que cuentan con programas específicos. Pero también tiene su reverso negativo en varias direcciones, como por ejemplo con las reducciones presupuestarias y su impacto en estas actuaciones, o cuando aparecen noticias concretas de no atención a la diversidad y se generan situaciones de discriminación y agravio, que suelen contar con una elevada visibilidad en los medios.

### 3.2. En el punto de mira, para bien y para mal: el profesorado

Uno de los temas más recurrentes es los medios de comunicación es el profesorado, que cuenta con diversas subdimensiones, desde su situación profesional y laboral hasta el impacto de los recortes, las transformaciones de sus funciones y las nuevas demandas de la sociedad, la adaptación a los tiempos, etc. Igualmente, suele ser muy visible y alarmista la presencia de noticias sobre agresiones a docentes que son señaladas como indicadores de la pérdida de autoridad de los mismos, de la transformación de su rol e, igualmente, de la situación caótica del conjunto del sistema educativo cuando, generalmente, son hechos excepcionales.

Uno de los aspectos más interesantes con respecto al profesorado es la visibilidad que han adquirido determinados docentes que representan una imagen del profesor innovador, vinculado a las TIC y que se «revuelve» contra los corsés de un sistema que se vería superado por las transformaciones de la sociedad y las nuevas demandas. Además, generalmente, estos docentes suelen estar legitimados por haber recibido premios o distinciones, tanto nacionales como especialmente internacionales, lo que podría denominarse como «profesores estrella». Pero, no deja de ser también una muestra más de la visión dicotómica que refleja al sistema educativo. Lo destacado positivamente sería como una especie de «isla» o de «excepcionalidad» en un conjunto que, valorado en abstracto o en general, incluso como colectivo, cuenta con una visión mucho más negativa. También aparece como significativa la creciente presencia de numerosas publicaciones en las que los docentes cuentan sus experiencias y, cuando éstas son más excepcionales o cuestionan el sistema educativo, más resonancia y relevancia reciben en los medios, lo que reproduce la imagen negativa institucionalizada (Caínzos, 2015; Fernández Enguita, 2010).

El debate en torno a la imagen del profesorado en los medios de comunicación también es relevante. Por un lado, ésta es negativa, distorsionada, difusa y estereotipada, y su retroalimentación generaría un impacto negativo en su labor docente así como un deterioro de la imagen del sistema educativo en su conjunto (Civila Salas, 2005; Marín Sánchez *et al.*, 2000; Núñez Sevilla, 1999). En este sentido, este proceso también estaría relacionado con los cambios en la profesión y en las nuevas demandas que tiene que asumir el profesorado, lo que le otorgaría más responsabilidades pero con los mismos medios o menos (Usategui y Del Valle, 2009).

Sin embargo, otras visiones, aunque no niegan la transformación del rol docente, también afirman que se produce un uso de los medios de comunicación por parte del profesorado y sus agentes corporativos, especialmente algunas organizaciones sindicales, para generar un discurso negativo y alarmista del sistema educativo y así situar en la agenda sus reivindicaciones y demandas y ganarse la simpatía, solidaridad y apoyo de la opinión pública (Fernández Enguita, 2010, 2009), para lo que se llegaría incluso a la presentación de datos inflados y distorsionados (Fernández Enguita, 2011). De la misma forma, tampoco deben olvidarse las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, la posición que ocupan los docentes y cómo afrontan las transformaciones en las mismas, que también da lugar a ciertos discursos victimistas (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2016).

En contraposición a buena parte de la imagen que transmiten los medios de comunicación y a la autopercepción de los propios docentes, la sociedad española valoraría positivamente a los docentes a través de diferentes estudios sobre la cuestión (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2012). De esta forma, nos encontramos con que «the media tend to portray a social image of teachers that is much more nega-



tive than that shared by the general population» (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014: 374). Estos autores también insisten en la presencia de presiones corporativas profesionales que habrían contribuido a esa visión más negativa.

### 3.3. La compleja situación de la dualidad pública/concertada

Si existe un debate secular en relación a la educación en España es la dualidad del sistema educativo con una escuela pública y una escuela concertada, que se ha mantenido en estas décadas en la educación obligatoria en una proporción de dos tercios del alumnado en la pública y un tercio en la concertada. La cuestión pública/concertada aparece, especialmente en los medios de comunicación más vinculados a la izquierda, cuando se habla de desigualdades sociales, ya que en no pocas ocasiones se identifica escuela concertada con un modelo elitista. Igualmente, también tiene presencia cuando se recogen noticias sobre reformas legislativas, debatiéndose sobre el propio modelo.

El debate sobre la escuela pública y concertada es uno de los que cuentan con una mayor carga de profundidad ideológica, lo que también lleva a una simplificación en exceso. No suele tomarse en consideración la diversidad de escuelas y modelos existentes tanto en la escuela pública como en la concertada y, en no pocas ocasiones, aunque no es menos cierto que también aparecen noticias positivas vinculadas a la concertada que suelen estar centradas en hechos puntuales de atención a la diversidad y, especialmente, en todas aquellas cuestiones vinculadas a la innovación educativa.

### 3.4. La polémica en torno a la religión

En el mismo nivel que el debate pública/concertada debe encuadrarse el relacionado con la presencia de la religión en el sistema educativo, además de estar vinculado al mismo debido a que la gran mayoría de los centros concertados en España son de carácter religioso. Es de nuevo una cuestión de gran carga ideológica y que aparece y desaparece de los medios de comunicación en función de los acontecimientos que se generan a su alrededor. Los debates en relación a la presencia y a la naturaleza de la asignatura de religión en el sistema educativo aparecen especialmente en los momentos de reformas y cambios legislativos, como ocurrió por ejemplo con la LOMCE del Partido Popular en 2012/2013. También es relevante la situación que se genera en relación a la presencia de otras religiones en el sistema educativo, reforzándose los debates en torno al laicismo o a la laicidad pero también los relacionados con la atención a la diversidad. Tampoco debe olvidarse la presencia de los profesores de religión, aunque más puntual, en relación a su dependencia de las distintas instituciones religiosas, y sus condiciones como trabajadores/as.

La cuestión de la religión y los centros concertados también cuenta con diferentes dimensiones. Por un lado, desde posiciones más ideológicas, se hace referencia a la socialización en estos centros. Por otro lado, también aparece el hecho de los conciertos en aquellos centros que segregan por sexo, hecho que es contrario a la Constitución y que genera no pocas controversias cuando se analiza también en clave de igualdad.

### 3.5. De las reformas educativas y esperando al «pacto educativo»

Uno de los elementos más comunes a la hora de referirse al sistema educativo español es el de la reforma educativa que cada partido político realiza cuando llega al gobierno del Estado. Este hecho es valorado negativamente por una opinión pública que observaría cómo, la educación, es un elemento más de la disputa ideológica y partidista, lo cual también es lógico. Sin embargo, se presenta una si-

tuación en la que las principales formaciones políticas no se ponen de acuerdo en los mínimos y se demanda el «pacto educativo» cada vez que hay un cambio de gobierno. Pero, el mismo nunca se logra, se reproducen los discursos y críticas anteriores, entrando en una dinámica reiterativa que parece no tener fin. En definitiva, primaría una visión en la que se presenta a los partidos políticos como únicamente pendientes de sus intereses, por encima del interés general y, en el caso del sistema educativo, sería el máximo perjudicado reproduciéndose la imagen negativa, aunque en este caso la culpa estaría en el lado de las formaciones políticas que son incapaces de llegar a un acuerdo. Se recrudecen así las disputas educativas vinculadas a las diferencias ideológicas y partidista, hecho que será frecuente en prácticamente cualquier ámbito (Ayestaran Yarza y Camacho, 2012; Carbonell y Tort, 2006).

### 3.6. Noticias escolares ritualizadas

Existen noticias en relación al sistema educativo que se encuentran ritualizadas, es decir, se dan en un momento determinado del año vinculado al calendario escolar (Carbonell y Tort, 2006). Sin duda alguna, el comienzo de curso es el mayor exponente de este hecho. Durante unas pocas semanas de finales de agosto y comienzos de septiembre, las noticias en torno a la educación giran alrededor de los desafíos del inicio de curso, de una serie de desafíos y, especialmente, del coste para las familias del mismo. Estas noticias suelen aparecer en la sección de «Economía» (por ejemplo, en *El País* en la subsección «Ahorro»), también en los diarios económicos y se suelen destacar las diferencias del coste del inicio de curso entre las Comunidades Autónomas. Igualmente, el coste del mismo cuenta con una presencia relevante en los medios regionales y locales.

Además de los periodos vacacionales, otros momentos escolares rutinizados son los periodos vacacionales, los momentos de exámenes para los universitarios o las pruebas de acceso a la Universidad, donde los medios suelen también reflejar los resultados de las pruebas.

### 3.7. Violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying*

Sin duda alguna, una de las cuestiones que despierta una mayor alarma social es la relacionada con la violencia en las aulas, especialmente el acoso escolar o *bullying* y su extensión al *ciberbullying*. Este hecho tuvo un punto de inflexión en la atención mediática en España con el suicidio del adolescente Jokin Ceberio en 2004 tras haber sufrido acoso escolar. Fue una noticia de gran impacto que provocó un creciente interés y que hizo incrementarse el número de artículos, noticias y reportajes sobre la cuestión (Gaitán Moya y Piñuel Raigada, 2007a). Desde entonces, los medios de comunicación reflejan esta situación a través de los numerosos estudios sobre la cuestión o recogiendo hechos concretos. En este sentido, y en ocasiones, algunos autores señalan que los medios de comunicación «tienen una fuerte tendencia al pesimismo y al alarmismo, para constatar lo cual basta con seguir con calma las informaciones sobre las muy moderadamente negativas evaluaciones PISA, los infrecuentes episodios de violencia en los centros escolares, etc.» (Fernández Enguita, 2010: 5).

### 3.8. Sospechosa habitual: la universidad

La universidad se ha convertido en una de las grandes estrellas del tratamiento de la educación por parte de los medios de comunicación y, como el profesorado, cuenta con varias dimensiones. De una parte, persiste una valoración de la universidad como una cima del sistema educativo, una parte de su capital simbólico se mantendría, además de toda su vinculación a procesos de igualdad y movilidad social. Sin embargo, hay otras visiones que son mucho más negativas y que han ido calando en la opi-

nión pública. Son noticias que suelen aparecer en no pocas ocasiones en las páginas de «Economía» y que cuestionan a la institución en sí misma. Por una parte, se presenta una universidad española que no está adaptada a los tiempos, en la que los estudiantes no estarían formándose en lo que precisa el mercado de trabajo. No faltan los datos sobre la sobrecualificación de los recién graduados, que tienen que trabajar en empleos no cualificados. Pero el cuestionamiento de la universidad española llega a su punto más alto con la cuestión de los rankings internacionales, sin duda alguna un argumento estrella entre las visiones más negativas sobre la universidad. Con titulares grandilocuentes, que calan en la sociedad, acerca de la ausencia de universidades españolas en los puestos destacados, se minimiza, cuando no se ignora, cómo se elaboran dichas clasificaciones y constituye un indicador claro del tratamiento superficial de la información. Estas tendencias también pueden enmarcarse en posiciones ideológicas neoliberales y mercantilizadoras, a la par que van ganando presencia en relación a las noticias vinculadas a la universidad conceptos como los de emprendimiento, innovación, competitividad, etc.

La universidad aparece forma positiva cuando se habla del acceso a la misma de determinados colectivos excluidos tradicionalmente (de minorías étnicas a inmigrantes), del éxito de las mujeres o de nuevas experiencias innovadoras y adaptadas a las nuevas necesidades, de nuevo una muestra de la importancia de la excepcionalidad. También tuvo su presencia en los momentos más duros de la crisis, con los recortes presupuestarios, el incremento de las tasas y la reducción de las becas y ayudas. Sin embargo, suelen quedar en un segundo plano las condiciones laborales del profesorado universitario, los procesos de acreditación, etc., exceptuando algunos medios (por ejemplo *El Confidencial*) o blogs especializados.

Como en el conjunto de la educación, son necesarias más investigaciones que reflejen la visión de la universidad en los medios de comunicación, como por ejemplo el estudio sobre la Universidad de Huelva a cargo de Nieto Báez y Aguaded Gómez (2010), que nos muestren la relación de las entidades universitarias con su entorno más inmediato frente a visiones más generalistas y de nuevo muy abstractas sobre el sistema universitario.

### 3.9. La crisis de 2008 y los ajustes y recortes educativos

La crisis sistémica de 2008 dio lugar a una serie de políticas de recortes y ajustes del gasto público que afectaron, especialmente, a las partidas del Estado de Bienestar, siendo la educación una de las más afectadas (Fernández García y Andrés Cabello, 2017). Sin duda alguna, este proceso tuvo una doble visión, por un lado el impacto de los recortes y las movilizaciones ante los mismos pero, por otro lado, un incremento de la imagen social negativa con respecto a la educación, al haber empeorado su calidad por el menor gasto público (Caínzos, 2015).

La educación tuvo una presencia más destacada en los medios de comunicación cuando en el periodo 2011-2013 se juntaron las movilizaciones en contra de los recortes presupuestarios en educación, la defensa de la escuela pública con la «Marea Verde» y el controvertido debate de la LOMCE (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2014). Fueron meses de movilización de la comunidad educativa que no obtuvo los resultados deseados pero que situó a la educación en una primera plana de los medios de comunicación con manifestaciones, huelgas y debates sobre la situación de un sistema educativo que sufría grandes recortes con la crisis y que se veía amenazado por la LOMCE.

### 3.10. El fracaso y el abandono escolar

Uno de los temas frecuentes en los medios de comunicación en las dos últimas décadas ha sido el relativo al fracaso y el abandono escolar. De hecho, puede decirse que se convirtió durante la segunda mitad de la primera década del siglo XXI en una de las noticias más frecuentes en relación a la educación. Las elevadas cifras de aquellos años, muy por encima del 20% en los dos casos, debido en parte a la etapa de crecimiento económico de parte del periodo y a la «burbuja inmobiliaria», generaron una nueva situación de alarma social. En este sentido, cuando Gaitán Moya y Piñuel Raigada realizan su trabajo de análisis de los contenidos sobre educación en los medios de comunicación en ese periodo, señalan que «La calidad en la Educación y el fracaso escolar aparecen inextricablemente unidos en la referencia educacional en la prensa. Para el conjunto de diarios, cabe establecer una relación causa-efecto entre ambos. Así, todos los diarios se hacen eco de la deficiente calidad de la enseñanza y, en consecuencia, del fracaso escolar inevitable que esto conlleva» (2007b, 54).

En los últimos años se ha producido un cambio de tendencia. En la actualidad, estas cifras se han reducido notablemente, con las crisis de 2008, las opciones de abandonar el sistema educativo para salir a trabajar ya no eran tan factibles. Los medios de comunicación se hacen eco de ese descenso pero no es menos cierto que sigue existiendo un fracaso escolar que, en no pocas ocasiones, tiene menos relevancia por la presencia de discursos políticos más triunfalistas ante los logros obtenidos.

### 3.11. Estado de las Autonomías, descentralización y situación de la educación

La educación está descentralizada en España en las Comunidades Autónomas, por lo que la gestión de buena parte de la misma depende de los gobiernos autonómicos. El debate sobre la descentralización de la educación y sus consecuencias también es secular en nuestro país, y adquiere dimensiones mayores en contextos como el actual, con la situación de Cataluña y el debate sobre el modelo territorial y el Estado de las Autonomías.

Autores como Tiana (2016) señalan que es exagerado indicar que existen diecisiete modelos educativos ya que hay un tronco común bastante sólido, aunque otros autores indican que hay diferencias en los modelos socializadores vinculados a las identidades colectivas de cada Comunidad Autónoma (Doncel, 2014, 2016). Es en este campo, en el de la socialización de las identidades colectivas, donde estaría en gran medida el terreno de juego del debate en torno a la educación y el Estado de las Autonomías. Los principales críticos del modelo señalan incluso el adoctrinamiento que desde algunos modelos autonómicos se estaría siguiendo hacia ideologías más nacionalistas apareciendo artículos con ejemplos específicos de estas situaciones. Sin embargo, suelen ser los columnistas, generalmente los más generalistas, y artículos de opinión los más beligerantes en este sentido.

También han existido críticas al modelo de descentralización educativa en relación al gasto público, los cuales también cuentan con una gran carga ideológica y se incrementaron con la crisis. Estas visiones, contrarias o cuestionadoras del Estado Autonómico, inciden en argumentos vinculados a duplicidades del sistema, que no se darían, y especialmente a un mayor coste de esta descentralización, además de la necesidad de contar con un mayor control del sistema educativo en cuestiones como la ya señalada de la socialización.

El debate sobre la descentralización y los diferentes modelos educativos también ha tenido su mayor presencia en relación a las especificidades de cada Comunidad Autónoma en relación a sus hechos

diferenciales, especialmente los modelos lingüísticos en el caso de Cataluña y Euskadi. De nuevo, es una cuestión que cuenta con una gran carga ideológica, especialmente desde los medios de comunicación más situados a la derecha o con una visión más españolista.

### 3.12. Otras cuestiones

Existen otros temas que aparecen frecuentemente en los medios de comunicación en relación a la educación. Uno de los que va ganando más presencia en los últimos años hace referencia a las diferentes visiones pedagógicas, destacando nuevos modelos y formas innovadoras en las aulas. Generalmente, en este sentido se cumple también el modelo anteriormente expuesto de la excepcionalidad y de la adaptación a los tiempos frente a un sistema que estaría anquilosado, significándose todas esas actuaciones con artículos y reportajes. La imagen que transmiten los medios de comunicación de estas experiencias es altamente positiva, contando a su vez con una elevada presencia de expertos y especialistas.

Otra cuestión que tiene su presencia en los medios de comunicación es la Formación Profesional (FP) y sus circunstancias. Siendo un tipo de estudios que secularmente han sido relegados a un segundo plano en España, con una infravaloración de la misma (Fernández Enguita, 2014), sobre la FP aparece en los medios en las reformas educativas y cómo le afectan a este tipo de estudios, en relación a las estadísticas de su alumnado y, especialmente, en cuestiones relativas a la empleabilidad y a su inserción en el mercado laboral. Sin embargo, no es menos cierto que la FP queda en un segundo plano en comparación con otros estudios.

Tampoco faltan los temas que aparecen vinculados a cuestiones más generales, o a tendencias más amplias. De esta forma, las demandas de igualdad de género también tienen su correlato en el sistema educativo. Desde la presentación de datos e indicadores sobre la cuestión hasta la infrarrepresentación de la mujer en manuales escolares, libros, etc., pasando por la reproducción de los roles sexuales, nos encontramos con una presencia recurrente de estas cuestiones que están incorporadas en la agenda pública. Y lo mismo ocurre con la atención a la diversidad sexual y las políticas inclusivas en ese sentido.

Otra de las cuestiones generales que también ha generado una presencia de la educación en los medios es la de despoblación. Incorporada en los últimos años a la agenda pública, la situación de una buena parte de las zonas rurales del interior peninsular ha generado un sinfín de reportajes, artículos y noticias sobre estos territorios estando entre los más destacados los relacionados con la escuela rural. Por un lado, se pone el acento en la relación entre despoblación y cierre de las escuelas rurales cuando no hay suficientes niños y niñas para mantenerlas en una localidad, destacándose las noticias negativas de cierre de las mismas, pero por otro lado se pone en valor el modelo de estas escuelas, que sería más cercano y con una atención más personalizada al ser centros con pocos alumnos, destacándose el papel del profesorado.

## 4. Conclusiones

En líneas generales, las investigaciones sobre la cuestión insisten en que la valoración de la sociedad del sistema educativo está mediatizada por la imagen que del mismo transmiten los medios de comunicación (Caínzos, 2015). Y es que, «los medios quizás no tienen el poder para transmitir cómo hay que pensar, pero sí logran imponer sobre qué temas hay que pensar» (Carbonell y Tort, 2006: 14), además inciden en

«sobre el lugar que ocupan estos temas en la agenda de la sociedad» (Tedesco y Morduchowicz, 2003: 15), y mediatizan nuestros conocimientos por las imágenes y representaciones que nos llegan a través de ellos (Marín Díaz, 2006; Núñez Sevilla, 1999). En este sentido, visiones más escépticas y críticas destacan la labor de los medios de comunicación en la desinformación con respecto a la educación, en la reproducción de tópicos y estereotipos y en el mantenimiento de una agenda determinada. También se produce una valoración negativa al hecho de que la misma esté más marcada por los políticos, la ideología u otros grupos de intereses que por las investigaciones científicas, cuyo lenguaje no coincide con el de los medios de comunicación, no es tan accesible para el ciudadano y no se basa en la inmediatez que demandan los nuevos tiempos (Malin & Lubienski, 2015).

Hay que destacar que, aunque no se observarían grandes cambios en la última década en relación a la importancia dada a la educación en los medios de comunicación, hay que reseñar que hay un aumento de las noticias educativas en la prensa digital. Los medios digitales suponen la posibilidad de una presencia mayor de estas cuestiones y la aparición de medios especializados así como otros canales como blogs, etc. Sin embargo, tampoco debe negarse que nos encontraríamos mediatizados por un mayor volumen de información y una mayor inmediatez de la información, a la par que una caducidad más rápida.

Este proceso se vería intensificado por las Redes Sociales y por la tendencia creciente a seguir y reproducir todo lo que concuerda con nuestro pensamiento, lo que reafirmaría nuestra opinión y visión sobre las cuestiones. Por lo tanto, los usuarios de los medios de comunicación también tienen su responsabilidad en este proceso, ya que ellos son los que eligen los medios a través de los que se informan. Y una cuestión como la educación todavía es más sensible ya que todo el mundo «sabe» y «opina» sobre ella, todos hemos sido usuarios del sistema y buena parte de los ciudadanos y ciudadanas tiene o ha tenido hijos e hijas en el sistema educativo.

Como hemos observado, hay temas recurrentes en el debate educativo, que se reproducen continuamente y que no dejan de estar en la agenda pública. Pero la presencia de la educación en los medios de comunicación estaría mediatizada en buena parte por la agenda política, los intereses ideológicos y las líneas editoriales de los propios medios. Sin embargo, hay aspectos que son transversales ya al debate como la cuestión de la «calidad» (Caínzos, 2015), o la incorporación de elementos economicistas y la presencia en todos los ámbitos de conceptos como innovación, competitividad, emprendimiento, etc. En este sentido, una profundización en el análisis del tratamiento de la educación por parte de los medios de comunicación también debe tener en cuenta lo que no se dice o aparece (Santander, 2011).

También hay que destacar el papel que desempeñan diferentes agentes, educativos o no, en la producción y difusión de noticias e imágenes sobre la educación en los medios de comunicación. Entre los segundos, y al ser una cuestión que trasciende el ámbito educativo, destaca de nuevo el peso de los partidos políticos pero también de grupos económicos, empresariales, etc., especialmente estos últimos en relación a la universidad. En cuanto a los agentes educativos, la mayor presencia recae en el profesorado y en sus agentes corporativos, especialmente los sindicatos, así como las propias administraciones educativas, que tendrían una mayor capacidad de acceder a los medios de comunicación frente a otros agentes del sistema educativo.

En no pocas ocasiones, esa mirada negativa y escéptica sobre el sistema educativo español, hace olvidar los orígenes del mismo y su rápida evolución a partir de la institucionalización del Estado de Bienestar español a partir de la década de los ochenta del siglo pasado (Barnés, 2016). Es evidente que el sistema

educativo español y sus agentes cuentan con limitaciones, fallos y disonancias, pero no es menos cierto que hay una importante negatividad con respecto al mismo que deforma su imagen. Los desafíos actuales y las tendencias neoliberales y mercantilizadoras tienen su impacto en la educación, y puede aumentar, pero si se sigue minusvalorando la misma y no se produce una mayor puesta en valor, las mismas lo tendrán mucho más fácil.

## Referencias bibliográficas

- Ayestaran Yarza, Alazne y Camacho, Idoia (2012): “La Educación en la prensa escrita: análisis de la imagen de los jóvenes en la prensa publicada en la Comunidad Autónoma Vasca”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinares*, 1 (1), 75-96. Disponible en <http://journals.epistemopolis.org/index.php/csociales/article/view/1208>.
- Barnés, Héctor García (2016). *La ley de las aulas. La enseñanza española desde Franco hasta Wert*. Barcelona: Editorial UOC.
- Caínzos, Miguel (2015). “La opinión pública sobre la educación en España: entre el catastrofismo y la satisfacción”. *Revista Española de Sociología*, 23, 117-150. Disponible en <http://www.fes-sociologia.com/files/res/23/06.pdf>.
- Carbonell, Jaume y Tort, Antoni (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
- Civila Salas, Amparo Consuelo (2005): “La imagen social del profesorado en la prensa”. *Teoría de la Educación*, 17, 227-254.
- de Pablos Pons, Juan y Ballesta Pagán, Javier (2014): “La presencia del tema educativo en los medios de comunicación”. *Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital*. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/37666>.
- Doncel, David (2014): “Organización curricular de las identidades colectivas en España”. *Revista de Educación*, 366, 12-42.
- Doncel, David (2016): “Identidad cultural autonómica en el sistema educativo español”. *Berceo*, 171, 35-58.
- Fernández Enguita, Mariano (2009): “El anti-cándido: todo va mal, pero irá a peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado”. *Papeles de la Economía Española*, 119, 59-68.
- Fernández Enguita, Mariano (2010): “Construcción y explotación de la imagen catastrófica de un servicio público”. *Congreso Español de Sociología. Federación Española de Sociología*. Disponible en <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/86.pdf>.
- Fernández Enguita, Mariano (2011): “Vivir de la alarma social. El caso Piñuel, o cómo hacer pasar una chapuza por investigación dando al público lo que quiere oír”. *Sociología del Trabajo*, 72, 5-24.
- Fernández Enguita, Mariano (2014): “Se es de donde se hace el Bachillerato... o no se es. Sobre la minusvaloración de la Formación Profesional y sus consecuencias”. *Cuadernos*, 13, 57-68.
- Fernández García, Tomás y Andrés Cabello, Sergio (2017): “El Estado de Bienestar en España en un escenario de crisis sistémica”. *Sistema*, 245, 3-16.
- Gaitán Moya, Juan Antonio y Piñuel Raigada, José Luis (2007a): “La violencia en la escuela a través de la prensa *on-line* de los periódicos de referencia en España (2003)”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2/3), 75-98.

- Gaitán Moya, Juan Antonio y Piñuel Raigada, José Luis (2007b): “La agenda temática sobre educación en la prensa digital: las TIC entre otros temas”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2/3), 35-61.
- García-Albi, Inés (2015). *Cuestión de educación. Un viaje por la enseñanza española*. Barcelona: Debate.
- García Matilla, Agustín (2007): “Cómo mira la televisión a la escuela”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2/3), 63-74.
- Giró Miranda, Joaquín y Andrés Cabello, Sergio (2014): “Las familias se suben a la ‘Marea Verde’. El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 7 (3), 627-643. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8746/8289>.
- Giró Miranda, Joaquín y Andrés Cabello, Sergio (2016): “Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en las escuelas”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 9 (3), 334-345. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>.
- Malin, J.R. & Lubienski, C. (2015): “Educational Expertise, Advocacy, and Media Influence”. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (6). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1706>.
- Marín Sánchez, Manuel; Núñez Domínguez, Trinidad y Loscertales Abril, Felicidad (2000): *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 147-156.
- Marina, José Antonio (2015). *¡Despertad al diplodocus!: una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Martín Díaz, Verónica (2006): “Medios de comunicación, educación y realidad”. *Comunicar*, 26, 193-197.
- Martín Herrera, Inmaculada (2017): “Relaciones entre la prensa digital y los centros escolares de Educación Obligatoria”. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 6 (2), 105-128. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6875>.
- Martínez García, José Saturnino (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Morduchowicz, Roxana (2001): “Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97-117. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002606.pdf>.
- Nieto Báez, Cristina y Aguaded Gómez, José Ignacio (2010). “La imagen de la Universidad en la prensa: el caso de la Universidad de Huelva”. *Temas de Comunicación*, 21, 181-201.
- Nieto Báez, Cristina y Aguaded Gómez, José Ignacio (2011). “Aprender a analizar los medios. Instrumento para el análisis de la imagen de la universidad en la prensa”. *Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital*. Disponible en <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje204/Cristina%20Nieto%20B%3%A1ez%20-%20Jos%3%A9%20Ignacio%20Aguaded%20G%3%B3mez.pdf>.
- Núñez Sevilla, Trinidad (1999): “Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social”. *Comunicar*, 12, 47-54.
- Pérez-Díaz, Víctor y Rodríguez, Juan Carlos (2014): “Teacher’s Prestige in Spain: Probing the Public’s and the Teacher’s Contrary Views”. *European Journal of Education*, 49 (3), 365-377. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12087>.



- Pérez-Díaz, Víctor y Rodríguez, Juan Carlos (Dir.) (2012). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorro.
- Rubio Ferreres, José María (2009): “Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la *agenda setting*”. *Gazeta de Antropología*, 25 (1). Disponible en [http://www.ugr.es/~pwlac/G25\\_01JoseMaria\\_Rubio\\_Ferreres.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G25_01JoseMaria_Rubio_Ferreres.html).
- Santamaría, Ángel (2014). *Heducación se escribe sin hache. La educación en España*. Barcelona: Debate.
- Santander, Pedro (2011): “Por qué y cómo hacer análisis de discurso”. *Cinta Moebio*, 41, 207-224. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.pdf>.
- Tedesco, Juan Carlos y Morduchowicz, Roxana (2003). *El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública en educación*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Terrones Rodríguez, Antonio Luis (2017): “Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación”. *Sophia*, 23, 313-336. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n24.2018.10>.
- Tiana, Alejandro (2016): “La organización del sistema educativo en un marco federal”. *Berveo*, 171, 13-33.
- Usategui, Elisa y del Valle, Ana Irene (2009): “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 19-37.

## Nota biográfica

**Sergio Andrés Cabello** es Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad del País Vasco, es profesor de Sociología de la Universidad de La Rioja. Sus líneas de investigación principales son la Sociología de la Educación, las transformaciones de la estructura social y el cambio social, y todos aquellos aspectos relacionados con las identidades colectivas. Es autor de numerosos artículos y publicaciones científicas y ha sido investigador invitado en la University of Texas at San Antonio (EEUU).

# After the Press Release on Mathematics Achievement: The Alignment of Formative Assessments and Summative Standardized Tests for Students from Minoritized Language Backgrounds

Después del comunicado de prensa sobre el logro de las matemáticas: la alineación de las evaluaciones formativas y las pruebas estandarizadas sumativas para los estudiantes de entornos lingüísticos minorizados

Saúl Isaac Maldonado, Rebeca Judith Andrade<sup>1</sup>

## Abstract

Media coverage often reports standardized test scores as indicative of global competitiveness and journalists frequently frame the mathematics achievement of U.S. students using a discourse of failure, particularly for students from minoritized backgrounds. Informed by research literature on: (a) formative and summative assessment, (b) the interdependence of language and mathematics, and (c) a sociopolitical stance for researching students from minoritized language backgrounds, this study analyzed the linguistic alignment of mathematics assessments. Results from this study show how alignment between formative assessment processes and summative standardized tests influences performance on high-stakes exams. Findings call into question the incomplete media coverage of students' achievement trends that perpetuate stereotypes of failure and advocate for a national formative assessment program in the United States.

## Keywords

Standardized test scores; formative assessment; bilingual students.

## Resumen

Los medios de comunicación a menudo presentan puntajes de exámenes estandarizados como indicativos de la competitividad global y los periodistas frecuentemente enmarcan los logros matemáticos de los estudiantes de EEUU utilizando un discurso de fracaso, especialmente para los estudiantes de entornos minoritarios. Guiado por la literatura de investigación sobre: (a) la evaluación formativa y sumativa, (b) la interdependencia del lenguaje y las matemáticas, y (c) una perspectiva sociopolítica para investigar a estudiantes de contextos lingüísticos minorizados, este estudio analizó la alineación lingüística de las evaluaciones de matemáticas. Los resultados de este estudio muestran cómo la alineación entre los procesos de evaluación formativa y las pruebas estandarizadas sumativas influye en el rendimiento de las pruebas escolares de alto riesgo. Los hallazgos cuestionan la cobertura incompleta de los medios de comunicación sobre las tendencias de rendimiento de los estudiantes que perpetúan los estereotipos de fracaso y abogan por un programa nacional de evaluación formativa en los EEUU.

## Palabras clave

Pruebas estandarizadas, asesoramiento, estudiantes bilingües.

Recibido: 21-03-2018  
Aceptado: 28-04-2018

<sup>1</sup> Saúl Isaac Maldonado, San Diego State University, [smaldonado@sdsu.edu](mailto:smaldonado@sdsu.edu); Rebeca Judith Andrade, Glendale Unified School District, [randrade@gusd.net](mailto:randrade@gusd.net).

## 1. Introduction

The United Nations Treaty, «Convention on the Rights of the Child,» advocates: (a) the taking of appropriate measures to protect children against all forms of discrimination, (b) the promotion of assistance to develop and preserve children's cultural identity and values, as well as (c) the provision of «access to scientific and technical knowledge and modern teaching methods» (UN General Assembly, 1989, Articles 2, 8, 28.3, 29). Most countries ratified the Treaty's declaration to protect children from discrimination, promote children's cultural identity and provide access to appropriate pedagogy in 1990; however, the United States did not become a signatory until 1995<sup>2</sup>. Although every nation can improve their equity-oriented initiatives for students, schools, and systems (OECD, 2012), this study investigates how fairness and inclusion in mathematics education inform equitable assessment in the United States (Field *et al.*, 2007).

Policies and practices in U.S. schools are often influenced by aggregated standardized test scores as the primary assessment of students' learning. Standardized test scores are summative indicators *of* students' learning and distinctive from formative indicators *for* students' learning that include processes designed to improve educators' instruction and bolster students' development. Providing «information about current status and progress of student achievement and quality of schooling,» standardized test results often serve as the central catalyst for «reforming educational practices» (Miller *et al.*, 2009: 3). While summative standardized test scores and formative assessment processes are interdependent, many media communications report students' standardized test scores in the aggregate without describing students' individual characteristics, such as degree of English-language background, family and community characteristics, such as socio-economic status, or students' access to formative assessment processes. Formative assessment processes provide educators with actionable information regarding students' thinking and autonomy for learning (Cizek, 2010).

In 1965, the Elementary and Secondary Act (ESEA) established national summative assessment requirements to document «disparities in educational opportunities and in student performance» without corresponding policies for a national formative assessment program (4). In 1983, «A Nation At Risk» reported declines in standardized test scores as indicative of «a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation» (National Commission on Excellence in Education: 5). Although the authenticity of results from «A Nation at Risk» have been refuted (Carson, *et al.*, 1992), the «report was released in a White House ceremony» and the media coverage invoked a rhetoric of educational crisis that remains commonplace in contemporary times (Mehta, 2015:21). In 2001, ESEA was re-authorized as the No Child Left Behind Act (NCLB) and summative assessment requirements have become high-stakes measures of accountability. For schools, standardized tests determine economic rewards and sanctions (e.g., programmatic funding, teacher reassignment, school reconstitution). For students, standardized tests determine curricular experiences (e.g., academic track placement, grade promotion, high school graduation) (Heubert & Hauser, 1999). Historically, high-stakes assessment is designed as economically efficient modes for evaluating student learning, identifying underachieving groups, and allocating incentives and penalties. Critics of high-stakes assessment argue that such modes of evaluation do not provide meaningful evidence of student learning, exacerbate achievement disparities, and create temporary compliance (Kohn, 2000).

---

<sup>2</sup> See United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3; depositary notifications C.N.147.1993. TREATIES-5 of 15 May 1993 [amendments to article 43 (2)]; and C.N.322.1995. TREATIES-7 of 7 November 1995 [amendment to article 43 (2)].

The National Assessment of Educational Progress (NAEP), also known as «The Nation's Report Card,» is a U.S. assessment program that measures what students know and can do in various subject areas. NAEP assessments remain the same year-to-year, allowing for decreased variables, and serve as a common metric of achievement for students in all states (National Center for Education Statistics [NCES], 2018). The most recent NAEP results show that 60 percent of fourth graders, and 66 percent of eighth graders, did not score at or above the proficient designation in mathematics. NAEP data disaggregated by students' racial-ethnic background communicates a consistent narrative: Asian students have the highest percentages of proficiency, followed by White students, Latinx students, and Black students (NCES, 2018). U.S. students' achievement on standardized tests is also compared internationally. The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) assessment program provides ongoing comparative data of students in over sixty nations (Provasnik *et al.*, 2016). The most recent TIMSS data in mathematics ranked U.S. students as fourteenth in fourth grade and tenth in eighth grade, with consistent higher rankings for students from: Singapore, Republic of Korea, China, Japan, and Russia. Mathematics achievement disparities between 15-year old students across 72 nations are also evident in data from the Programme for International Student Assessment (PISA), where U.S. students ranked 39<sup>th</sup> (OECD, 2016).

After the press releases of TIMSS, PISA, and NAEP data, media coverage often reports standardized test scores as indicative of global competitiveness and journalists often frame the mathematics achievement of U.S. students using a discourse of failure, particularly for students from minoritized backgrounds. Stack (2007) analyzed how media reports and press releases from the U.S. Department of Education interpreted TIMSS and PISA results to promulgate narratives of national security and meritocracy while neglecting to communicate the resource disparities across students' racial-ethnic background, gender, and social class. Other researchers have contended that media portrayals of education in U.S. media are systematic representations of the poor and minoritized as dangerous (Darder & Mirón, 2007; Rodríguez & Brown, 2009). Darling-Hammond (2010) presents how a national commitment to equity, and preparing educators to use formative assessment processes, could ameliorate opportunity gaps that sustain educational achievement disparities in the U.S. This study is informed by research literature on: (a) the interplay between assessment and instruction, (b) the interdependence of language and mathematics, and (c) a sociopolitical stance for researching students from minoritized language backgrounds.

### 1.1. Content Exposure, Resource Allocation, and Instructional Practices

While situating assessment in the policy landscape is important, interpreting the results of content-area assessments requires an explicit consideration of students' characteristics, such as language and literacy competencies, as well as participation experiences in complementary opportunities to learn (OTL). Assessment results are useful markers of content-area achievement and function as outputs; however, results may not fully disclose student inputs (i.e., characteristics and experiences). A helpful conceptual framework for communicating the interdependent relationship between assessment outputs and student inputs is OTL.

OTL is described as the interactive interplay amongst: content taught, resource allocation and teaching practices (Pullin, 2008). As instructional content, OTL accounts for students' exposure to the content evaluated on assessments (e.g., curricular fidelity, teacher content coverage). As resources, OTL is defined as access to teaching and learning supports (e.g., qualified educators, access to technology,

supportive services and expenditures). Finally, as processes, OTL is associated with the values placed on instructional practices by educators. In other words, OTL is a composite of content, resources, and processes that integrates student background inputs and is often ignored when interpreting summative assessment outputs (Pullin & Haertel, 2008).

Beyond measures of technical quality, assessment outcomes must be considered in relation to OTL. OTL offers a complementary conceptual framework for interpreting assessment results. In fact, «Schools exist to offer OTL; the study of OTL is the study of schooling» (Pullin & Haertel, 2008: 34). For instance, OTL accounts for specific student background inputs, such as access to credentialed teachers and participation in advanced coursework as well as indicators of resource allocation. Further, OTL considerations raise important concerns, mainly: do assessments do more than reflect content, do assessments become the content? Additionally, it is also important to highlight that the variability in individuals' OTL should not impede policy and practice reconsiderations, for variability exists across definitions of curricular content and endorsed curricula across states and school districts (Pullin & Haertel, 2008).

## 1.2. The Language Load of Mathematics

Learning the language of the mathematics discipline requires the interdependent development of both content and process dimensions (Bullock, 1994). Shwartz & Kenney (1995) qualify numbers, measurements, shapes, spaces, functions, patterns, data and arrangements as content strands, or mathematical nouns or objects. In terms of mathematical verbs, Shwartz & Kenney (1995) describe modeling and formulating, transforming and manipulating, inferring and communicating, as the predominant problem-solving and reasoning mathematical actions. As students learn the language of mathematics, they must use appropriate mathematical nouns and verbs, not solely read and write terms, definitions, procedures and properties.

Reading in mathematics requires familiarity with conceptually dense prose, decoding of both numeric and non-numeric symbols, and graphical interpretation as well as the ability to categorize distinctions between supportive prose, explanatory information and problem statements (Metsisto, 2005). To support students' learning, mathematics teachers may modify reading strategies from other disciplines, such as strategic reading (Draper, 2002), the Frayer Model (Frayer, Frederick, Klausmeier, 1969), the Semantic Feature Analysis Grid (Baldwin *et al.*, 1981), and guided reading (Allen, 2003). Similarly, writing in mathematics is discipline-specific and embedded in logical-mathematical intelligence, distinctive from linguistic intelligence (Gardner & Hatch, 1989). In mathematics, writing communicates conceptual understanding of relationships rooted in the material world and provides an instructional opportunity for developing and evaluating computational development (Tuttle, 2005). While writing fictional and historical narratives of mathematicians and math concepts would complement mathematics teaching and learning, it would be more appropriate to develop students' proficiency in appropriate expository texts that justify strategies and explain answers, not solely solve an equation. To support students' learning, mathematics teachers may modify writing strategies from other disciplines, such as response logs (Maloch, 2002), word recordings (Lappan *et al.*, 2002), and structured guides to structure writing processes that document mathematical thinking (Fisher, Frey, & Williams, 2002).

Learning environments where mathematics teachers provide instruction with authentic literacy opportunities procure dual benefits, students «communicate to learn mathematics, and [students] learn to communicate mathematically» (National Council of Teachers of Mathematics, 2000: 60). In a learning environment where mathematics communication is authentic, students and teachers use key math terms (e.g., add, length, place value, fraction, area, quotient, dividend, coordinate, variable) as well as process terms (e.g., measure, estimate, solve, convert, graph, evaluate, represent). Further, teachers provide substantive instructional attention to students' development of both key and process terms (e.g., student glossaries, word walls, structured writing tasks, reading clarifications), check for student accuracy in use of terminology and promote students' use of key words in productive (speaking, writing) language.

The usage of consistent mathematics terminology between formative assessment processes and summative standardized tests is necessary but insufficient for creating equitable contexts for mathematics learning. Equally important to consistent terminology on assessments are the instructional literacy practices teachers use to develop students' mathematical proficiency as well as the resources students are provided to engage in literacy tasks. Authentic literacy tasks in mathematics include: identification, description and comparison of measurable attributes, interpretation and representation of data, and generation and analyses of patterns. Appropriate resources to engage in authentic mathematical literacy practices include objects, shapes, figures, and graphs. In a learning environment where authentic literacy practice is evident, teachers address numerous mathematical practices, including abstract quantitative reasoning, argumentation, communicative appropriateness, and resource selection (NGACBP & CCSSO, 2010: 6-7).

### 1.3. Equitable Mathematics Education for LM Students

Demography shows that a significant population of U.S. schools are comprised of bilingual students minoritized by their language background (LMs). In 2016, 22 percent of children and youth ages 5 to 17 in the United States (or 12.1 million children and youth) spoke a language other than English at home (U.S. Census Bureau, 2016). In the past, this student population was concentrated in states such as California, Texas, Illinois, Florida and New York, but significant trends in national demographic shifts of LMs have been identified using four comprehensive federal datasets, including county-specific data from the Local Education Agency Universe Survey. From 2000 to 2010, states that experienced an increase exceeding 200 percent of LMs included: Mississippi, Kentucky, Indiana, Virginia, South Carolina and Delaware (National Clearinghouse of English Language Acquisition, 2011).

Gutiérrez (2007) describes equity in mathematics education as an «*inability to predict* student outcomes based *solely* upon cultural markers» (p. 42, emphases original). In equitable education environments, observable grouping patterns are nonexistent between students' background (e.g., LM status), participation measures of access, (e.g., classroom instructional activities), and outcome measures of achievement (e.g., standardized test scores). Results from the National Assessment of Education Progress (NAEP) and other standardized tests of mathematics performance, such as SAT Math, show that the sub-population of LMs score considerably lower compared to the scores of their native English-speaking peers (Abedi, 2004; Gándara & Contreras, 2009). Monitoring the between-group variation of LMs and non-LMs on standardized tests comes with warnings, such as perpetuating myths of ability, normalizing monolingualism, and expanding racial-ethnic discrimination (Gutiérrez, 2008).

A sociopolitical stance toward research is required to avoid monitoring LMs' achievement as a maintenance mechanism for reproducing deficit paradigms of teaching and learning (Gutiérrez, 2010; Valencia, 2002). Distinctive from socioculturalism, our study frames access, inclusion, fairness, and achievement as inextricable dimensions of mathematics education. Whereas sociocultural concepts include communities of practice, learning as belonging, and out-of-school mathematics, such concepts do not explicitly communicate researchers' ideological stance of social justice and transformation (Alfaro & Hernandez, 2016).

## 2. Methodology

With national and state high-stakes accountability requirements elevating the standardized test scores of LMs to a governance issue of critical importance, the state of California, where LMs comprise 20 percent of all public school students, cannot ignore how the language load of formative assessment processes mediate the summative standardized test scores of LMs. By conducting a content analysis (Stemler, 2001) of two textual data sources: (a) an end-of-course Algebra I formative assessment designed by a publisher and implemented by a school district in Northern California serving 20,000 students (80 percent participating in the free and reduced lunch program and over 40 percent designated as English learners), and (b) a sample CST Algebra I summative assessment available to the general public by the California Department of Education, this study specifically focused on the relationship between language load of mathematics materials on formative assessment processes and summative assessment expectations. This inquiry is guided by the following research question: To what extent is the linguistic load aligned between a formative assessment and a summative standardized test in Algebra I?

*Analytic Strategy.* The Algebra I California Standardized Test (CST) is a sample summative exam comprised of ninety-six questions by the California Department of Education<sup>3</sup> and is accessible to the general public. The Algebra I end-of-course formative assessment is comprised of thirty questions and recommended by CGP Education, a mathematics curriculum company, to determine students' readiness for subsequent coursework. Algebra I curricular materials were chosen for this study in an effort to gain a better understanding of the assessments' language load alignment using words from the Academic Word List (Coxhead, 2000). Each data source was recoded into separate word-document files without any symbolic numerical or graphical expressions. The recoded word-document files were analyzed using the same qualitative software program<sup>4</sup> in three stages. During stage one, the Academic Word List (AWL) content of each data source was classified into a spreadsheet with the following categories: (a) academic word and (b) context of usage. During stage two, spreadsheets were assigned preliminary descriptive codes. Guided by shared descriptive codes, data-reduction practices were used to craft intermediary analytic codes for further analysis. During the third, and final, stage of analysis, patterns of data were analyzed to determine the data sources' linguistic alignment as well as the influence of AWL terms in a summative algebraic assessment.

---

3 <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/css05rtq.asp>

4 <http://www.nottingham.ac.uk/~alzsh3/acvocab/AVWL.pl>

### 3. Results

The linguistic content of the district-adopted formative exam in Algebra I is not aligned to the summative California Standardized Test in Algebra I. For instance, the word *factor* appears once in the district-adopted test, a data source consisting of 1,030 words whereas in the CST exam, the word *factor* appears six times in a word sample of 1,722. Proportionally, the word *factor* comprises 0.00097 percent of the linguistic content of the district-adopted test and 0.0034 percent of the linguistic content of the CST exam. Further, the word *factor* is presented as an isolated and solitary directive in the district-adopted test whereas in the CST exam the word is presented across lexical categories, e.g., as a noun, «Which expression could be one of his correct factors,» as a verb, «Carter is solving this equation by factoring,» and as an adjective, «Which is the factored form of.»

Another example of linguistic misalignment in these two assessments is how the language of mathematics is employed. For instance, in the district-adopted formative assessment, the word *conclusion* appears in isolation as a multiple-choice answer option in juxtaposition with the words *deduction* and *induction* whereas in the CST exam the word *conclusion* appears in the following phrase, «What is the conclusion of the statement in the box below,» along with operational markers, such as «If,» «then,» and «or.» In another problem, the CST exam uses the word *conclusion* in the following context: «Which value serves as a counterexample to prove Josiah's conclusion false?» In other words, students unfamiliar with the word *conclusion* are offered multiple meaning-making contextual clues in the CST exam but not in the district-adopted formative assessment.

In addition to frequency and variability of word usage in assessment materials across district-adopted and standardized state exams, alignment in the academic quality of words is also paramount. Using the Academic Word List inventory developed by Coxhead (2000) as a measurement of word quality, results from this study show a disproportionate and unbalanced alignment of linguistic and content assessment across the two data sources. For instance, the district-adopted test contains 28 AWL words in a sample size of 1,030 words whereas the state exam contains 125 AWL words in a sample size of 1,722 words. Therefore, AWL words comprise 2.8 percent of the words in the district-adopted test and 7.2 percent of the CST exam. The absolute difference across the two samples is 4.4 percentage points. Such relative differences can be considered in several ways: either the district-adopted test employs AWL words 38 percent less frequently than the state assessment or the state assessment employs AWL words 257 percent more frequently than the district-adopted test.

The AWL inventory serves as a measure of linguistic alignment in another important manner: iterative frequency. Tables 1 and 2 categorize all AWL words in the two samples into three categories: (a) used once, (b) used at least twice but less than five times, and (c) used five times or more. In the state assessment AWL words only used once comprised 14 percent of all AWL words in the sample whereas in the district test, AWL words only used once comprised 64 percent of all AWL words in the sample. Conversely, while 0 percent of the AWL words were used five times or more on the district test, AWL words iterated five times or more on the state assessment comprised 65 percent of all AWL words in the sample.



**Table I. Iterative Frequency of AWL vocabulary for State Algebra I Summative Assessment**

AWL Frequency = 5,5 < N = 81	AWL Frequency = 2 < 5 N = 38	AWL Frequency = 1 N = 18
Equation (n = 38)	Affect, Positive, Input, & Output (n = 4)	
Equivalent (n = 10)	Conclusion, Negative (n = 3)	
Equations (n = 9)	Defined, Data, Identical, Vehicle, Area, Initial, Distributive, & Rational (n = 2)	Construction, Plus, Maximum, Exceed, Valid, Chart, Evaluated, Concluded, Prime, Region, Generate, Infinitely, Funds, Derive, Formula, Projected, Obtain, Domain
Function (n = 7)		
Parallel (n = 6)		
Factor (n = 6)		
Sum (n = 5)		

**Table II. Iterative Frequency of AWL vocabulary for District Algebra I Formative Assessment**

AWL Frequency = 5,5 < N = 0	AWL Frequency = 2 < 5 N = 10	AWL Frequency = 1 N = 18
	Equations (n = 4)	Conclusions, Deduction, Induction, Method, Infinite, Compound, Options, Undefined, Method, Function, Elements, Evaluate, Region, Coordinates, Formula, Factor, Range, Domain (n = 1)
	Volume, Dimensions, Constant (n = 2)	

#### 4. Discussion

Mathematics educators committed to the social responsibility of enacting equitable educational policies and practices in mathematics learning environments: (a) protect students from inequitable individual, interpersonal, and institutional forms of social processes, such as discrimination; (b) promote practices that frame the participation of plural perspectives as resources for redefining constructs, and (c) enact comprehensive policies of access, inclusion, fairness, and achievement as inextricable dimensions for sociopolitical purposes. Social justice in mathematics education is evident when students make sense of data in ways that help them see the humynity behind the numbers and use mathematics as a tool for exposing and analyzing injustices in society as a means for convincing others of a particular, and often nondominant, point of view (Gutiérrez, 2010).

Attention to the language load in mathematics materials offers educators meaningful opportunities to enact equitable education policies and practices that promote inclusion and fairness for all students, and LMs in particular. Using OTL as a conceptual framework to promote inclusion and fairness for LMs, educators may consider analyzing if formative assessment processes, including district benchmarks, appropriately expose students to the content and language expectations of summative standardized tests. Moreover, educators may determine that improving students' performance on summative exams requires district investment in supportive instructional services, such as access to particular forms of technology. Finally, educators may identify a reflective process to determine to what extent their values regarding specific instructional practices are aligned with the goals of improving students' performance on summative exams.

Results from this study show, on multiple measures, that the language load of the district-adopted Algebra I formative assessment is not aligned to the summative California Standardized Test. Algebra I curricular materials selected for the analysis of lexical content offers an introduction to understanding data patterns of linguistic alignment between formative and summative algebraic assessments. Combined, data patterns between formative processes and summative standardized test scores provide a comprehensive viewpoint of what students know and are able to do as well as to what extent educators and school systems contributed to students' preparation. Considering the interdependence of language load and mathematical content knowledge and skills, school district leaders and classroom educators implementing assessment policies and practices must consider fairness and inclusion as guiding principles (Garrison & Mora, 1999). An equitable assessment program requires access to appropriate pedagogical scaffolds, including formative indicators *for* students' learning and districts will need to advocate for expert reviewers of formative assessment content (Gardner, 2006).

The linguistic alignment of districts' formative assessment materials and summative state assessments, particularly in the era of high-stakes testing, moves beyond reforming, it improves educational practices. If fostering the achievement of California students on standardized tests is important, alignment and consistency of the language load of mathematics materials in both formative assessment processes and summative standardized tests is critical—particularly for LMs. We are hopeful that future media coverage of students' achievement trends on standardized tests of mathematics will do more than communicate superficial results that perpetuate stereotypes of failure and ask policy-driven questions that set into motion an urgent call for a national formative assessment program. Specifically, we suggest journalists reporting educational assessment results explicitly communicate their sociopolitical stance and comprehensively communicate how students from minoritized backgrounds experience curricular and instructional opportunity-to-learn gaps that mediate their standardized test scores.

## Bibliographic references

- Abedi, Jamal (2004): "The No Child Left Behind Act and English Language Learners: Assessment and Accountability Issues". *American Educational Research Association*, 33, 4-14.
- Alfaro, Cristina & Hernandez, Ana M. (2016): "Ideology, Pedagogy, Access, and equity [IPAE]: A Critical Examination for Dual Language Educators". *Multilingual Educator*, March, 8-11.
- Allen, Janet (2003). *Yellow brick roads: Shared and guided paths to independent reading*. Portland: Steinhouse Publishers.
- Baldwin, R. Scott; Ford, Jeff C. & John E. Readence (1981): "Teaching Word Connotations: An Alternative Strategy". *Reading World*, 21, 103-108. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388078109557630>.
- Bullock, James O. (1994): "Literacy in the Language of Mathematics". *American Mathematical Monthly*, 10.
- Carson, C. C.; Huelskamp, R. M.; & Woodall, R. D. (1993): "Perspectives on Education in America". *The Journal of Educational Research*, 86, 259-310.
- Cizek, Gregory J. (2010): "An Introduction to Formative Assessment" in Heidi Andrade & Gregory Cizek (eds.): *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Coxhead, Averil (2000): "A New Academic Word List". *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.

- Darder, Antonia & Mirón, Luis F. (2007): "Critical Pedagogy in a Time of Uncertainty" in N. K. Denzin & M. D. Giardina (eds.): *Contesting Empire, Global Dissent: Cultural Studies after 9/11*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Darling-Hammond, Linda (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity will Determine our Future*. New York: Teachers College Press.
- Draper, R. (2002): "School Mathematics Reform, Constructivism, and Literacy: A case for Literacy Instruction in the Reform-oriented Mathematics Classroom". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 520-529.
- Field, Simon; Kuczera, Malgorzata; & Pont, Beatriz (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Fisher, Douglas; Frey, Nancy, & Williams, Douglas (2002): "Seven Literacy Strategies that Work". *Educational Leadership*, 60 (3), 70-73.
- Frey, D.; Frederick, W. C.; & Klausmeier, H. J. (1969). *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research.
- Gardner, Howard & Hatch, Thomas (1989): "Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences". *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.
- Gardner, John (2006). "Assessment for Learning: A Compelling Conceptualization" in John Gardner (ed.): *Assessment and Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garrison, L. & Mora, J. K. (1999): "Adapting Mathematics Instruction for English Language Learners: The Language-Concept Connection" in L. Ortiz-Franco, N. G. Hernandez, & Y. De La Cruz (eds.), *Changing the Faces of Mathematics: Perspectives on Latinos*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Gándara, Patricia & Contreras, Frances (2009). *The Latino Education Crisis: The Consequences of Failed Social Policies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gutiérrez, Rochelle (2010): "The Sociopolitical Turn in Mathematics Education Research". *Journal for Research in Mathematics Education*, 41.
- Gutiérrez, Rochelle (2008): "A 'Gap-Gazing' Fetish in Mathematics Education? Problematizing Research on the Achievement Gap". *Journal for Research in Mathematics Education*, 39 (4), 357-364.
- Gutiérrez, Rochelle (2007): "(Re)defining Equity: The Importance of a Critical Perspective" in Na'ilah Suad Nasir & Paul Cobb (eds.): *Improving Access to Mathematics: Diversity and Equity in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Heubert, Jay P. & Hauser, Robert M. (1999). *High Stakes: Testing for Tracking, Promotion and Graduation*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Kohn, Alfie (2000). *The Case Against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lappan, Glenda; Fey, James T.; Fitzgerald, William M.; Friel, Susan N.; & Phillips, Elizabeth Difanis (2002). *Lesson Planner for Grades 6, 7, and 8*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Maloch, Beth (2002): "Scaffolding Student Talk: One Teacher's Role in Literature Discussion Groups". *Reading Research Quarterly*, 37 (1), 94-112.
- Mehta, J. (2015): "Escaping the Shadow: A Nation at Risk and its Far-Reaching Influence". *American Educator*, 39 (2), 22-26, 43-44.
- Metsisto, Diana (2005): "Reading in the Mathematics Classroom" in J. M. Kenney; E. Hancewicz; L. Heuer, Diana Metsisto & C. L. Tuttle (eds.): *Literacy Strategies for Improving Mathematics Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Miller, M. David; Linn, Robert L.; & Gronlund, Norman Edward (2009): "Educational Testing and Assessment: Context, Issues and Trends" in M. David Miller Robert L., Linn, Norman Edward Gronlund (eds.): *Measurement and Assessment in Teaching* (10<sup>th</sup> edition). Columbus, OH: Merrill.
- National Center for Education Statistics (2018). National Assessment of Educational Progress: An overview of NAEP. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Dept. of Education.
- National Clearinghouse of English Language Acquisition (2011). The Growing Number of English Learner Students 09/10. Retrieved from: [http://www.ncela.us/files/uploads/9/growing\\_EL\\_0910.pdf](http://www.ncela.us/files/uploads/9/growing_EL_0910.pdf).
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform, A report to the Nation and the Secretary of Education*, United States Department of Education. Washington, D.C.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Governors Association Center for Best Practices, & Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards (Mathematics)*. National Governors Association Center for Best Practices, & Council of Chief State School Officers, Washington, D. C.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development], (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development], (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Provasnik, Stephen; Malley, Lydia; Stephens, Maria, Landeros, Katherine, Perkins, Robert & Tang, Judy H. (2016). *Highlights From TIMSS and TIMSS Advanced 2015: Mathematics and Science Achievement of U.S. Students in Grades 4 and 8 and in Advanced Courses at the End of High School in an International Context (NCES 2017-002)*. Washington DC.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Pullin, Diana C. (2008): "Assessment, Equity, and Opportunity to Learn". in Pamela A. Moss, Pullin, Diana C Pullin, James Paul. Gee, Edward H. Haertel, Lauren Jones Young (eds.): *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.

- Pullin, Diana C, Haertel, Edward H. (2008): "Assessment Through the Lens of 'Opportunity to Learn'" in Pamela A. Moss, Pullin, Diana C Pullin, James Paul. Gee, Edward H. Haertel, Lauren Jones Young (eds.): *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, L. F., & Brown, T. (2009): "From Voice to Agency: Guiding Principles for Participatory Action Research with Youth". *New Directions in Youth Development*, 2009, 19-34.
- Schwartz, Judah L. & Kenney, J. M. (1995). *Assessing Mathematical Understanding and Skills Effectively*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Stack, M. (2007): "Representing School Success and Failure: Media Coverage of International Tests". *Policy Futures in Education*, 5 (1), 100-10.
- Stemler, S. (2001): "An overview of content analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (1).
- Tuttle, Cynthia L. (2005). "Writing in the Mathematics Classroom" in Joan M. Kenney, Euthecia Hanczewicz, Loretta Heuer, Diana Metsisto & Cynthia L. Tuttle (eds.): *Literacy Strategies for Improving Mathematics Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- UN General Assembly (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p.3. Retrieved from: <http://refworld.org/docid3ae6b38f0.html>.
- U.S. Census Bureau (2016). Language Spoken at Home by Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over. American Community Survey 5-year Estimates. Retrieved from: [datacenter.kidscount.org/data/tables/81](https://datacenter.kidscount.org/data/tables/81)
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (2017). Mathematics Assessments.
- Valencia, Richard R. (2002): "'Mexican Americans don't value education!' On the basis of the myth, mythmaking, and debunking". *Journal of Latinos and Education*, 1 (2), 81-103.

## Biographical notes

**Saúl Isaac Maldonado** is an Assistant Professor in the Department of Dual Language and English Learner Education at San Diego State University. Dr. Maldonado investigates the intersection of language, literacy and K-12 achievement using techniques such as propensity score matching and multi-level modeling on surveys, assessments, and observation protocols. Dr. Maldonado's evaluation experience includes contributions to programs and initiatives for school districts, county offices of education and federal agencies.

**Rebeca Judith Andrade** is Director of Early Education and Extended Learning Programs at Glendale Unified School District. Dr. Andrade researches STEM policy, practices and implementation in California public schools and project-based and social-emotional learning applications in afterschool programs. Her leadership experience includes being principal of Mountain Avenue Elementary, where she worked with staff and community to create a STEAM learning initiative, and being principal and teacher at Pasadena Unified.

# Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación en los adolescentes españoles

## Education and Mass Media. Benefits and Risks of Spanish Adolescents Using Information and Communication Technologies

Concepción Castro Clemente, Laura Ponce de León Romero<sup>1</sup>

### Resumen

Desde que en la década de los años 90 irrumpieron en la sociedad las nuevas tecnologías de comunicación e información, Internet y teléfonos móviles, las formas de relacionarnos se transformaron, no sólo a nivel personal sino también en los ámbitos económicos, políticos, sociales y educativos, ahora más ágiles, desde cualquier lugar y en cualquier momento. Atractivos contextos de comunicación e intercambio de información que suponen un gran impacto en la sociedad por su rapidez en la difusión y accesibilidad desde cualquier lugar del mundo. Su evolución tecnológica ha sido constante y revolucionaria, ha logrado aumentar su capacidad de transmisión e incluir nuevos servicios como la videoconferencia, posibilidad de grabar imágenes, sonidos, textos, vídeos y descarga de archivos audiovisuales. En la población adolescente española es evidente la alta disposición y utilización de las TIC pero ¿qué usos hacen los menores de las nuevas tecnologías? Con esta finalidad, nos planteamos analizar la disponibilidad, formas y utilización de las TIC por la población escolar española. Los resultados muestran un elevado uso y disponibilidad de tecnologías por este segmento de población en el que destaca el alto grado de conexión a redes sociales y uso de la mensajería gratuita instantánea. En menor medida, su utilización representa para ellos una herramienta de aprendizaje en su formación educativa. Si bien el manejo de estas nuevas tecnologías constituye para nuestros jóvenes modernos instrumentos de socialización, también pueden establecer un lugar para las amenazas y conductas violentas, generándose así una nueva forma de agresión, el maltrato digital.

### Palabras clave

Educación, medios de comunicación, ciberacoso, centro educativo, adolescentes.

### Abstract

Since the new technologies of communication and information, Internet and mobile phones broke into the society in 90's, relationships were transformed in personal, economic, political, social and educational spheres. Nowadays the access to information is more agile from any place and at any time. These attractive contexts of communication suppose a great impact in society due to the speed in diffusion and accessibility of information. Many new services are available such as videoconferencing, recording images, sounds, texts, videos and downloading audiovisual files... but how are teenagers using the new technology? The purpose of this paper is to review this question. Results suggest that children's use of digital technology has increased rapidly, especially instant free messaging. This technology is a significant tool of socialization, but in other hand it could be a place for threats and violent behaviour, thus generating a new way of aggression, digital abuse.

### Keywords

Education, Mass Media, Cyberbullying, Educational Center, Adolescents.

Recibido: 12-03-2018  
Aceptado: 24-04-2018

<sup>1</sup> Concepción Castro Clemente, Profesora-Tutora de Grado Trabajo Social en Madrid y colaboradora en diferentes Másteres en Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). [concastro@madrid.uned.es](mailto:concastro@madrid.uned.es).

Laura Ponce de León Romero, Profesora de Trabajo Social y Servicios Sociales en Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. [lponce@der.uned.es](mailto:lponce@der.uned.es)

## 1. Introducción

Durante la década de los años 80 y 90 irrumpieron en España los ordenadores e Internet. Atractivos contextos de comunicación e intercambio de información que suponen un gran impacto en la sociedad por su rapidez en la difusión y accesibilidad de información desde cualquier lugar del mundo, incidiendo en las actividades cotidianas de los ciudadanos y en sus ámbitos económicos, políticos, sociales, educativos, psicológicos y personales.

Internet simbolizó toda una revolución social, como una *Red de redes*, de accesibilidad instantánea que permite una interconexión de computadoras a nivel mundial, facilita todo tipo de información, comparte recursos y posibilita interacciones. Las primeras conexiones de Internet estaban limitadas al entorno gubernativo y centros educativos y de investigación. Inicialmente su utilización, en términos comerciales, estaba acotada a estas áreas pero a principios de los años 90 se descentraliza su uso introduciéndose en empresas y hogares (Organización Mundial de la Salud, 2012).

Durante esta década se desarrolla la digitalización de las comunicaciones y aparece el teléfono móvil, es decir, una novedosa forma de comunicación que, a través de terminales portátiles de precio asequible, permite la mensajería instantánea. Con el transcurso de los años, y hasta la actualidad, su evolución tecnológica ha sido constante y revolucionaria. Ha logrado aumentar su capacidad de transmisión e incluir nuevos servicios como la videoconferencia, posibilidad de grabar imágenes, sonidos, textos, vídeos y descarga de archivos audiovisuales.

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han evolucionado de manera arrolladora. La omnipresencia de las TIC en nuestras vidas es una de las características de la sociedad actual que se ha convertido en una herramienta habitual de comunicación, especialmente entre los más jóvenes quienes no quieren renunciar a su uso, principalmente lúdico y asociado a la diversión. En la actualidad, forman parte de sus vidas, representan modernos instrumentos de socialización y se han convertido en una herramienta habitual de comunicación (Castro, 2016).

Es notoria la creciente disponibilidad de teléfonos móviles e Internet en el sector de la población juvenil así como en niños de todas las clases sociales y edades, la edad en el inicio de uso es cada vez más temprana. El manejo de estas nuevas tecnologías constituye para nuestros jóvenes modernos instrumentos de socialización en el que también hay lugar para las amenazas y conductas violentas, generándose así una nueva forma de agresión, el maltrato digital. Un problema social con riesgos impredecibles que está exigiendo un acercamiento teórico y un diseño de intervenciones más eficaces (Castro y Rodríguez, 2016).

Ya en 1982, en la Declaración sobre Educación de los Medios realizada por la UNESCO, se alertaba del poder de los medios de comunicación como un elemento decisivo de la cultura contemporánea. A su vez, se resaltaba la necesidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por imágenes, palabras y sonidos. La responsabilidad de este proceso de aprendizaje debía recaer en los jóvenes pero también en las familias, la escuela y la sociedad en general.

Los adultos dedican gran parte de su ocio a Internet, y los niños y adolescentes «pasan más tiempo en los medios que en ninguna otra cosa, excepto dormir» (Organización Mundial de la Salud, 2012: 16). El alto nivel de conexión, su fácil acceso y la ausencia de supervisión parental, le convierte en un medio de riesgo para los menores, facilita el maltrato y explotación infantil y ofrece a los ciberagresores el acceso instantáneo a un gran conjunto de víctimas potenciales.

En el año 2010, El Defensor del Pueblo y UNICEF resaltaban la importancia de un control externo para regular su uso ya que los adolescentes aún no disponían de suficiente autocontrol en la utilización de las TIC. A su vez, se formulaba una serie de recomendaciones a fin de contribuir a una mejor y eficaz protección de la juventud e infancia frente a los contenidos televisivos y el acceso y uso de los servicios que facilitaba Internet. Responsabilidad en la que deberían participar los poderes públicos, cadenas de televisión, servidores, «sitios» web y, sin lugar a dudas, las familias de los adolescentes que son los responsables directos de los menores y de su educación.

## 2. Análisis disponibilidad de las TIC en la población escolar española

El uso de las tecnologías y servicios móviles continúan siendo impulsor de nuevas formas de relación, de socialización y, lamentablemente, de agresiones violentas. En el año 2015, el Instituto Nacional de Estadística (INE) realizó una encuesta sobre «Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares».

En España, y sobre un muestra de población infantil de 2 749 828 menores (1 414 123 niños y 1 335 705 niñas) de edades comprendidas entre los 10 y 15 años, la investigación realizada por el INE (2015) arrojaron los siguientes resultados:

- Un 95,1 % de menores hacen uso del *ordenador*.
- El 93,6 % de la población infantil utiliza *Internet*. Las Comunidades de Madrid, Cataluña e Islas Baleares son las regiones en el que mayor porcentaje de menores lo utilizan.

Respecto a la disponibilidad de *teléfono móvil*, aunque ya comienza de manera significativa a partir de los 10 años, es a los 15 años cuando alcanza el 90,9 % de la población. Son las Comunidades de Madrid, Islas Baleares y País Vasco en el que mayor porcentaje de menores hacen uso del móvil.

Centrándonos en la población de menores de 12 a 14 años de edad, etapa de la adolescencia en el que con mayor frecuencia se lleva a cabo el maltrato digital a través del teléfono móvil o Internet (Álvarez-García *et al.*, 2011; Buelga y Pons, 2012; Save The Children, 2016; Castro y Rodríguez, 2016; Castro, 2016), los principales resultados sobre el uso y disponibilidad de tecnologías por este segmento poblacional están recogidos en la Tabla I.

**Tabla I. Porcentaje de menores españoles usuarios de las TIC por edad**

EDAD	USO ORDENADOR	USO INTERNET	DISPONIBILIDAD MÓVIL
12 años	96,6%	92%	69,5%
13 años	96,1%	96,2%	78,4%
14 años	96,5%	95,8%	90,4%

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta realizada por el INE (2015) sobre el «Equipamiento y Uso de la Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares».

Se puede concluir que la media en el uso del *ordenador* es prácticamente universal en este grupo de menores, un 96,4%. Asimismo sucede sobre la utilización de *Internet*, se mantienen una proporción muy elevada representado por un 94,66 % de menores. No existen grandes diferencias de uso de ordenador y de Internet (INE, 2015).

Respecto a la disponibilidad de *teléfono móvil* alcanza un porcentaje medio del 79,43 %, se incrementa significativamente a partir de los 14 años (90,4%).



Los resultados obtenidos en el informe manifiestan que el uso de las TIC y de Internet por menores, ordenador y teléfono móvil es muy elevado. Nos confirman que la utilización por el grupo de menores de edades comprendidas entre los 12 y 14 años de edad, es numerosa y significativa.

### 3. Utilización de las TIC en España

Es evidente la alta disposición y utilización de las TIC por la población infantil española pero ¿qué usos hacen los menores de las nuevas tecnologías?

En marzo del año 2009, el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) presentó el «Estudio sobre hábitos seguro en el uso de las TIC por niños y adolescente y e-confianza de sus padres» con el objetivo de establecer un diagnóstico de la situación general en España.

La muestra, de carácter aleatorio entre distintas provincias españolas y en el que más del 10% de la población debiera estar compuesta por menores de entre 10 y 16 años, estuvo constituida por un total de 625 familias con hijos en el rango de edad determinado. A través de esta encuesta dirigida exclusivamente a los menores sobre sus hábitos y usos que hacen de las nuevas tecnologías, los resultados arrojaron las siguientes conclusiones:

- Redes sociales, correo electrónico, descarga de música y películas así como la búsqueda de información para los estudios, son los servicios más utilizados de Internet.
- El teléfono móvil lo utilizan principalmente para enviar mensajes y realizar o recibir llamadas de voz.

Con el fin de conocer la utilización de la nueva generación de dispositivos móviles que ofrecen una funcionalidad similar a un teléfono y un miniordenador, INTECO y Orange (2011) elaboraron un «Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles».

En esta investigación participaron 400 menores de entre 10 y 16 años procedentes de manera aleatoria de diferentes municipios de España. Los resultados principales indicaron que la población infantil utiliza los *smartphones* principalmente para realizar llamadas (91,3%); enviar SMS (90,8%); efectuar llamadas perdidas (85,8%); hacer fotografías (82,3%); oír música (77,3%) y jugar (65%).

En cuanto a la conectividad a Internet que permiten los teléfonos inteligentes, un 54,3% de lo utilizan para acceder a redes sociales; el 40,3% para consultar su correo electrónico; el 37,5% navega por la Red y el 33,8% realiza búsquedas en Internet como apoyo escolar (ver Tabla II).

**Tabla II. Usos del *smartphones* por los menores españoles**

USO	%
Realizar llamadas	91,3%
Enviar mensajes	90,8%
Efectuar llamadas perdidas	85,8%
Hacer fotografías	82,3%
Escuchar música como mp3	77,3%
Juegos	65,0%
Hacer vídeos	56,5%
Acceso a redes sociales	54,3%
Chat/Mensajería instantánea	48,3%

USO	%
Enviar fotografías a otras personas	48,0%
Consulta correo electrónico	40,3%
Visita páginas web y búsqueda de información	37,5%
Navegar y buscar información para clase	33,8%
Descargar polítonos o fondos de pantalla	27,5%
Enviar vídeos a otras personas	27,3%
Ver vídeos en Internet	26,3%
Descargar música de Internet	26,0%
Publicar fotografías en Internet	22,3%

Fuente: elaboración propia basado en el estudio estudio sobre hábitos seguros en el uso de *smartphones* por los niños y adolescentes españoles. INTECO y Orange, 2011.

#### 4. Principales lugares en el que los adolescentes españoles se conectan a Internet

La disponibilidad y uso de las TIC por la población infantil es transcendental para entender y delimitar la utilización de ellas, pero también lo es determinar desde qué lugares acceden con mayor frecuencia al mundo virtual por el importante factor de riesgo que representa para nuestros adolescentes.

En el año 2015, el INE realizó una investigación sobre el «Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares» a fin de mostrar los principales lugares físicos en el que los adolescentes se conectan a Internet (INE, 2015).

El estudio refleja que un 92,5% de los menores acceden principalmente a Internet desde sus viviendas. Un 70,9% lo realizan desde sus centros de estudios mientras que el 38,1% acceden desde domicilios familiares o de amistades. Pese a que el acceso desde la institución escolar representa un porcentaje relevante, los resultados muestran una prevalencia de conexión más significativa en el hogar familiar por lo que quizás sería este entorno el que mayormente debería ser vigilado y supervisado por un adulto.

En la actualidad, y con la variedad de mecanismos tecnológicos, acceder a Internet se puede realizar desde otros dispositivos. Ya no es imprescindible disponer de un ordenador personal sino que ahora la conexión se puede realizar desde tabletas o teléfonos móviles, entre otros, lo que hace que los riesgos salgan a espacios ajenos al hogar familiar y la escuela (Castro, 2017).

Esta multiplicidad de dispositivos permiten conectarse y navegar por Internet con más frecuencia, desde cualquier lugar en casa, cualquier día de la semana, durante todo el tiempo, solos y sin la supervisión o vigilancia de un adulto, conjunto de factores que albergan una mayor probabilidad que un adolescente pueda sufrir o dar continuidad a un episodio de acoso así como también la de ejercer el maltrato virtual.

#### 5. Utilización de las TIC en Europa

Analizado el uso y acceso a las TIC por los adolescentes en España, parece necesario conocer la utilización que a nivel internacional hacen la población juvenil con el fin de comprobar y comparar si están expuestos a los mismos riesgos.

En el año 2014, el proyecto *Net Children Co Mobile* cofinanciado por la Comunidad Europea, realizó un estudio a 3 500 menores de entre 9 y 16 años con el fin de conocer las formas de acceso y uso de Internet a través de las nuevas tecnologías.

Según los datos del informe, acceder a las redes sociales (78%), oír música (75%), ver vídeos (69%), mensajería instantánea (65%), apoyo trabajo escolar (42%), descarga de música y películas (33%), publicar fotos, vídeos o música con otras personas (28%) y visitar una sala de chat (25%) son las principales prácticas que realizan a través de los nuevos dispositivos (Mascheroni & Cuman, 2014). (Consultar Tabla III).

**Tabla III. Usos del smartphones por los menores en Europa**

USO	%
Acceso a redes sociales	78%
Escuchar música	75%
Ver vídeos en Internet	69%
Chat/Mensajería instantánea	65%
Apoyo trabajo escolar	42%
Descarga música y película de Internet	33%
Publicar y compartir fotografías, vídeos y música en Internet	28%
Visitar salas de chat	25%

Fuente: Elaboración propia basada en el estudio *Net Children Co Mobile* (2014) sobre el acceso y uso de Internet a través de las nuevas tecnologías por menores europeos..

Los resultados destacan el alto grado de conexión a redes sociales así como el uso de la mensajería instantánea, ambas aplicaciones permiten la comunicación intermitente en grupo.

## 6. Modalidades de maltrato digital

A través de las TIC, los adolescentes encuentran un mundo virtual fascinante para conseguir información pero también un mundo virtual, violento y peligroso. La violencia que puede ejercerse sobre los jóvenes a través del uso de las TIC ampara diferentes tipologías (Smith *et al.*, 2008; Spears *et al.*, 2009; Grigg, 2010; Molina del Peral y Vecina, 2015; Castro, 2016):

- *Grooming*. Fenómeno en el que interviene un adulto a fin de establecer un vínculo afectivo con la víctima y generar una respuesta sexual a sus requerimientos: desnudos, tocamientos, envío de fotos o vídeos del menor realizando actos sexuales.
- *Sexting*. Envío de fotos o vídeos privados con contenidos pornográficos o eróticos a través de las nuevas tecnologías. Diferentes son las causas que lo motivan como son: quebrantar la intimidad de la persona con objeto de ridiculizar a la víctima mediante burlas y vejaciones así como el chantaje económico e inclusive, mantener relaciones sexuales.
- *Happy slapping*. Búsqueda de una víctima, conocida o no, por un grupo de adolescentes para asestar una paliza física a fin de grabarla o fotografiar en dispositivos móviles y difundirlo en las redes sociales o distribuirlo entre sus contactos.
- Ciberacoso, *cyberbullying*. Ejercicio de maltrato psicológico entre iguales a través del uso de las nuevas tecnologías: Internet, ordenadores, juegos online, teléfonos móviles. Fenómeno en aumento que conlleva intencionalidad de hacer daño gratuito (aterrorizar, aislar, amenazar, insultar, difamar, etc.). Facilita el anonimato del agresor y puede ocurrir lejos de la vista de padres y profesores, lo que limita el control y el apoyo de un adulto.

La modalidad más frecuente que utiliza los adolescentes en el maltrato digital es el ciberacoso. Las formas de ejercerlo son, entre otros (Buelga *et al.*, 2010; Garaigordobil, 2011; García, 2013; Molina del Peral y Vecina, 2015; Save The Children, 2016):

- «Colgar» fotos reales o manipuladas de la víctima en las redes sociales a fin de ridiculizarla en su entorno relacional.
- Recibir insultos electrónicos de dos o varias personas a través de las TIC.
- Crear un perfil falso de la víctima en redes sociales o foros donde se relaten determinados sucesos personales.
- Hostigarle durante un periodo largo tiempo con cientos o miles de mensajes de texto al teléfono móvil, foros, correo electrónico o salas de chat.
- Darle de alta con su foto en una página web de votaciones para ocupar el primer lugar en recibir puntos negativos.
- Enviar mensajes intimidatorios por correo electrónico o SMS.
- Acosar y hostigar a la víctima por los espacios de Internet que habitualmente se relaciona.
- No dejar participar a la víctima en una red social específica o en grupos de Whatsapp.
- Difundir rumores ofensivos y falsos sobre un comportamiento reprochable de la víctima para que otros, sin cuestionar su veracidad, ejerzan su rechazo y acoso.
- Suplantar la identidad de la víctima para realizar comentarios ofensivos en foros, chats o blogs que provoque una respuesta agresiva de los demás.
- Apoderarse y cambiar la clave de su correo electrónico para leer sus mensajes, imposibilitar el acceso a la cuenta y enviar mensajes negativos, agresivos o crueles a otras personas como si los hubiera enviado la víctima.
- Dar de alta la dirección de su e-mail en determinados sitios para que sea víctima de spam, permita contactos con desconocidos, etc.

Respecto a los medios más frecuentes que utilizan los adolescentes para enviar y recibir mensajes insultantes o amenazantes como forma de ejercer la violencia de género son: WhatsApp, Tuenti y llamadas al móvil (Ministerio Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013).

## 7. Efectos en una víctima de ciberacoso

Por desgracia, los efectos que causan en las víctimas de *cyberbullying* y aunque no haya agresiones físicas, el daño psicológico en las víctimas es devastador. Las principales consecuencias derivan en miedo, ansiedad, indefensión, estrés, nerviosismo, trastornos de sueño, dificultad de concentración escolar, frustración, baja autoestima, depresión, irritabilidad, falta de confianza, ira, somatizaciones y como consecuencia más grave, el suicidio (Kowalski & Limber, 2013; Alavi *et al.*, 2015).

La ideación suicida, que comprenden desde la idea esporádica de que la vida no merece la pena hasta pensamientos autodestructivos, se incrementa cuando concurren más factores individuales y ambientales como son la depresión, victimización escolar, funcionamiento familiar, integración y violencia familiar,

entre otros (Rodríguez y Oduber, 2015). Pensamiento negativo y autodestructivo que los jóvenes, víctimas del ciberacoso, contemplan como medida radical y resolutiva ante la situación que vive.

En octubre del año 2012, el Instituto Nacional de Tecnología de la Comunicación (INTECO), editó un guía de actuación contra el ciberacoso orientada a padres y profesores. Dentro de los temas que desarrolla, y a fin de detectar precozmente un episodio de ciberacoso dentro del ámbito familiar y escolar, indica algunos cambios de conducta que pueden manifestarse en una víctima de *cyberbullying*:

- *Cambios en sus hábitos*: uso móvil o Internet; asistencia escolar; ausencia en actividades hasta ese momento preferidas; alteración tiempo de estudio, rendimiento escolar y ocio; regularidad comidas (cantidad y manera); relacional con los adultos y con sus grupos de iguales o de referencia; estado de humor; concentración y atención.
- *Cambios en el estado de ánimo*: humor, tristeza, apatía, indiferencia, agresividad inusual, tensión, silencios y reservas en la comunicación.
- *Cambios en su red social*: indefensión ante bromas u observaciones públicas aparentemente inofensivas; intercambios extraños y ausencia de amistades y relaciones sociales; miedo y resistencia a salir de casa.
- *Cambios físicos o en sus pertenencias*: hombros encorvados; cabeza gacha; falta de contacto visual; lesiones físicas frecuentes; episodios agresivos pasajeros: miedo a recreos; ocupación de rincones, paredes y espacios protegidos y controlables visualmente; pérdidas o desperfectos en pertenencias materiales; rechazo a la presencia pública; ocultación cuando se comunica por móvil o Internet.
- *Cambios somáticos*: aumento/pérdida peso rápido; inapetencia; bulimia; mareos; diarreas; dolor de cabeza o estómago que impiden realizar actividades normales como asistir al colegio.

## 8. El maltrato digital en la institución escolar

La violencia es cada vez más manifiesta en los centros educativos, si bien los conflictos forman parte de la condición humana, esto no implica que tenga que haber episodios de intimidación. El acoso no es inevitable, no resuelve conflictos y sólo produce más violencia (Hernández y Jaramillo, 2008; Castro, 2016; Castro y Rodríguez, 2017).

La escuela, es un espacio social y de relación en el que, además de los contenidos académicos, se proporciona al alumnado una experiencia de relación que tiene gran trascendencia en los demás espacios sociales. La convivencia escolar es el gran reto, es el escenario social en el que se dan continuas interacciones y en el que el estudiante permanece gran parte de su tiempo (García y López, 2011; Castro, y Pérez, 2017), pero también es uno de los ámbitos donde se originan conflictos y se pueden reproducir episodios de violencia.

Existe una multiplicidad de situaciones en el que los adolescentes participan, directa o indirectamente, y que repercuten en las manifestaciones violentas en el centro educativo. Así, los cambios legislativos en el sistema educativo, la emergencia de nuevas tecnologías, la desmotivación escolar, crisis de modelos familiares o la violencia, entre otros factores, influyen en el desarrollo de valores para la vida y para la convivencia en un gran número de menores y jóvenes escolarizados. No es un problema reduccionista a la escuela, pues los otros entornos del menor, anteriormente citados, también influyen en estos procesos violentos escolares (Morales y Trianes, 2012).

En el momento que se produce una situación escolar de *bullying* o *cyberbullying*, la función del profesorado es determinante para enfrentar estos episodios de violencia, sin embargo, la percepción e intervención que los profesores tienen entre estas dos formas de violencia son distintas.

Así, en un proceso de acoso escolar, donde la violencia verbal (insultos, motes y burlas, principalmente) y las agresiones físicas representan las situaciones más comunes en este tipo de violencia, los profesores manifiestan que son los casos que con mayor frecuencia detectan (Boumadan y Vega, 2013; Save The Children, 2013; Mora y Ponce, 2015; Duque y Teixido, 2016). Episodio violento en el que, generalmente, la agresión física se origina como producto de una previa agresión verbal.

Cuando se produce un caso de ciberacoso en la escuela, el profesorado se siente especialmente afectado ante un episodio de violencia en su centro educativo, sienten estar poco preparados para enfrentarlo, les produce insatisfacción en su trabajo, repercute en la sensación de bienestar en su ámbito laboral y afecta a su salud mental cuestionándose de forma continua su actuación frente a la conducta de maltrato entre estudiantes (Morales *et al.*, 2014; *United Nations*, 2016).

En la percepción de algunos docentes en cuanto a esta forma de maltrato, a diferencia de otras formas de violencia y según el estudio realizado por Save The Children en el año 2013, los profesores consideran que el *cyberbullying* es un problema ajeno al centro, es competencia de la familia y no de la institución escolar, y sólo en casos extremos considerarían comunicarlo a la Policía.

Independientemente de que se manifieste una u otra tipología de violencia, el afrontar situaciones de conflicto escolar requiere una intervención especial ligada a un conjunto específico de capacitaciones, conocimientos, destrezas y herramientas que posibiliten mediar en los diversos contextos y entornos más cercanos al menor en el que el conflicto se presenta.

La labor de los tutores es crucial en la prevención de la violencia porque, además de la labor principal de impartir formación, son los que mejor conocen la organización del grupo, las relaciones de poder, la afectividad, los valores, el rendimiento escolar y los problemas específicos de los alumnos (Castro y Pérez, 2017).

La escuela representa un importante recurso para influir en los comportamientos violentos o disruptivos de los adolescentes y en ser generadores de pautas de buena convivencia (Wells, 1999; Barrigüete, 2009; Tejedor-Calvo y Pulido-Rodríguez, 2012; Gairín *et al.*, 2012; Bartrina, 2014; Poch *et al.*, 2015). Sin embargo, tanto el centro escolar como personal docente, en la mayoría de las ocasiones no detecta una situación de violencia digital entre iguales sino es comunicado por otros profesores o por los padres del estudiante victimizado. Los alumnos silencian el problema, no lo comunican, «se ponen en plan hermético», domina la «ley del silencio» por miedo a ser marginados y llamarles «chivatos», actitudes que hacen que se agrave la situación y sea más difícil intervenir (Garaigordobil, 2011; Save The Children, 2016; Castro, 2017).

Este conjunto de situaciones limita la intervención de la comunidad educativa y, a su vez, repercuten en el adolescente produciéndole sentimientos de decepción, angustia y desesperanza. Sentimientos de desilusión y desconfianza que potencian su soledad y aislamiento ante el problema que está sufriendo y viviendo (Povedano *et al.*, 2015; Alavi *et al.*, 2015).

## 9. Conclusiones

Desde la década de los años 80 y 90, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han evolucionado de manera arrolladora. Su omnipresencia en nuestras vidas representa modernos instrumentos de socialización y se han convertido en una herramienta habitual de comunicación. Revolucionarias tecnologías que también despertaron en nuestros jóvenes el deseo de disponer y disfrutar de los recursos que brindan, para ellos constituyen modernos instrumentos de socialización y se han convertido en una herramienta habitual de comunicación por los recursos y servicios de diversión que brindan (Castro, 2017).

Cada vez es más notoria la creciente disponibilidad de teléfonos móviles e Internet en el sector de la población juvenil, así como en niños de todas las clases sociales y edades, la edad de inicio es cada vez más temprana. Como así indica el estudio realizado por el INE en el año 2015 sobre la disponibilidad y utilización de las TIC en la población escolar española de entre los 10 y los 15 años de edad, los resultados obtenidos en el informe manifiestan que el uso de estas tecnologías por nuestros menores es muy elevado: un 96,4% utiliza un ordenador, el 94,66% accede a Internet y la disponibilidad de teléfono móvil alcanza un porcentaje medio del 79,43%, cantidad que se incrementa significativamente a partir de los 14 años (90,4%).

En cuanto al uso que hacen este segmento poblacional de las nuevas tecnologías, si bien los ordenadores e Internet lo utilizan, principalmente, para acceder a las redes sociales, correo electrónico, descarga de música y películas así como la búsqueda de información para los estudios, el teléfono móvil lo usan principalmente para enviar mensajes y realizar o recibir llamadas de voz (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y France Telecom España (Orange), 2011). Los resultados arrojados de este informe, son similares a los obtenidos en el contexto europeo según la investigación realizada por *Net Children Go Mobile* en el año 2014. Asimismo, ambos informes destacan el alto grado de conexión a redes sociales así como el uso de la mensajería gratuita instantánea, aplicaciones que permiten la comunicación intermitente en grupo (Mascheroni & Cuman, 2014).

Las nuevas tecnologías constituye para nuestros jóvenes modernos instrumentos de socialización y, en menor medida, una herramienta de aprendizaje en su formación educativa, pero también suponen una amenaza porque pueden dar lugar a amenazas y conductas violentas. Estas nuevas formas de conductas violentas, que invaden sin consentimiento y de forma repetida la intimidad de la víctima, producen un daño psicológico devastador en el menor agredido y cuya consecuencia más grave puede derivar en la ideación suicida (Hinduja & Patchin, 2010; *United Nations*, 2016).

La variedad de mecanismos tecnológicos, en el que ya no es imprescindible disponer de un ordenador personal para acceder a Internet sino que ahora la conexión se puede realizar desde tabletas o teléfonos móviles, entre otros, permiten conectarse y navegar con más frecuencia, desde cualquier lugar en casa, cualquier día de la semana, durante todo el tiempo, solos y sin la supervisión o vigilancia de un adulto. Este conjunto de factores albergan una mayor probabilidad que un adolescente pueda sufrir o dar continuidad a un episodio de acoso, así como también la de ejercer el maltrato virtual.

El hecho de estar conectado a Internet en soledad, desde la propia habitación, expone especialmente a los adolescentes de menor edad a peligros psíquicos e incluso físicos. Asimismo, pocos usuarios adolescentes tienen instalados filtros o sistemas de control parental, tanto en tiempo de navegación como en los contenidos a los que acceden ya que muchas veces los padres se sienten limitados en la educación y

control de los sitios de acceso, a menudo tienen el convencimiento que sus hijos son más expertos que ellos (Ochaíta *et al.*, 2011; *United Nations*, 2016; Castro, 2016; 2017).

La institución escolar no es ajena a estas desajustadas conductas en los adolescentes. La convivencia escolar es el gran reto, es el escenario social en el que se dan continuas interacciones y en el que el estudiante permanece gran parte de su tiempo (García y López, 2011). Si bien los conflictos forman parte de la condición humana, esto no implica que tenga que haber episodios de intimidación. El acoso no es inevitable, no resuelve conflictos y sólo produce más violencia (Hernández y Jaramillo, 2008).

Cuando se produce un caso de ciberacoso en la escuela, el profesorado se siente especialmente afectado ante un episodio de violencia en su centro educativo, sienten estar poco preparados para enfrentarlo, les produce insatisfacción en su trabajo, repercute en la sensación de bienestar en su ámbito laboral y afecta a su salud mental cuestionándose de forma continua su actuación frente a la conducta de maltrato entre estudiantes (Morales *et al.*, 2014; *United Nations*, 2016).

Este problema social, con riesgos impredecibles en el que, exigen un acercamiento teórico sobre cómo afecta esta situación a toda la comunidad educativa –estudiantes, profesores y familias– así como conocer los recursos educativos que disponen para enfrentar un episodio de ciberacoso entre iguales. No es un problema reduccionista a la escuela, pues los otros entornos del menor también influyen en estos procesos violentos escolares (Morales y Trianes, 2012).

Erradicar la violencia requiere de un enfoque multidisciplinar así como disponer de estrategias integrales que permitan abordar todas las formas y fases que se dan en una situación de maltrato escolar. No se trata de elaborar múltiples y diferentes programas de solución mágica y rápida, como tampoco reorganizar el centro ni reducir solo los comportamientos problemáticos sino proporcionar respuestas efectivas a las instituciones educativas. A través de la información de programas de detección/prevención y de actividades escolares concretas, se brindará la oportunidad de mejorar los estilos y estrategias de afrontamiento con el objetivo de prevenir posibles alteraciones de tipo emocional ligadas a los cambios sociales, físicos y psicológicos que caracterizan a este grupo de edad (Castro, 2017; Fernández y Ponce de León, 2011).

## Referencias bibliográficas

- Alavi, Nazanin; Roberts, Nasreen; Sutton, Chloe; Axas, Nicholas y Repetti, Leanne (2015): “Bullying Victimization (Being Bullied) Among Adolescents Referred for Urgent Psychiatric Consultation: Prevalence and Association With Suicidality”. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 60, 427–431 DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/070674371506001003>.
- Álvarez-García, David; Núñez, José Carlos; Álvarez, Luis; Dobarro, Alejandra; Rodríguez, Celestino y González-Castro, Paloma (2011): “Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria”. *Anales de Psicología*, 27, 221-231.
- Barrigüete, Luis Miguel (2009): “El profesorado ante la violencia y los conflictos escolares”. *Educatio siglo XXI*, 27, 207-232.
- Bartrina, María José (2014): “Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social”. *Educar*, 2, 383-400 DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.672>.



- Boumadan Hamed, M. y Vega Galiano, A. (2013). “La gestión del centro educativo ante situaciones de acoso escolar: estudio de caso de un centro de Educación Secundaria de Melilla”. *ReiDoCrea*, 2, 226-232.
- Buelga, Sofía; Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo (2010): “Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet”. *Psicothema*, 4, 784-789.
- Buelga, Sofía y Pons, Javier (2012): “Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet”. *Psychosocial Intervention*, 21, 91-101 DOI: <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>.
- Castro, Concepción (2016): “El fenómeno de la violencia entre iguales en España. Roles, género, edad, actitudes y estrategias de intervención”. *Revista Catedra Paralela*, 13, 127-154.
- Castro, Concepción y Rodríguez, Esther (2016). “Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos”. *Revista Trabajo Social Hoy*, 77, 7-23. DOI: <https://doi.org/10.12960/TSH.2016.0001>.
- Castro, Concepción y Pérez, Jesús (2017): “El Trabajo Social en el entorno educativo español”. *Barataria Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, 22, 215-226. DOI: <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>.
- Duque, Elena y Teixido, Joan (2016): “Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar”. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6, 176-204 DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2108>.
- El Defensor del Pueblo (2010). *Programación y contenidos de la televisión e Internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos*. Madrid: Closas-Orcoyen S.L.
- Fernández, Tomás y Ponce de León, Laura (2011). *Trabajo Social con familias*. Madrid: Ediciones Académicas, S.A.
- Gairín, Joaquín; Armengol, Carmen y Silva, Blanca Patricia (2012). “El ‘bullying’ escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención”. *Educación XXI*, 16, 17-38. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.715>.
- Garaigordobil, Maite (2011): “Bullying y Cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación”. *FOCAD*, 2, 1-22.
- Garaigordobil, Maite (2011): “Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión”. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- García, Cristina (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- García, Laura y López, Ramón (2011): “Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias”. *Revista de Educación*, 356, 531-555 DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050>.
- Grigg, Dorothy (2010): “Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying”. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 143-156 DOI: <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>.

- Hernández, Graciela y Jaramillo, Concepción (2008). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Hinduja, Sameer y Patchin, Justin W. (2008). "Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization". *Deviant Behavior*, 29, 129-156 DOI: <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1493369>.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (25 de septiembre de 2018). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Año 2015. Obtenido de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=2245>.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO). (25 de septiembre de 2018). *Guía S.O.S. contra el Cyberbullying. Educadores*. Obtenido de <http://todofp.es/dam/jcr:6d300be2-e997-4212-ab85-470d3f95cd5b/sosciberbullyingeducadoresinteco-pdf.pdf>.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO). (25 de septiembre de 2018). *Guía S.O.S. contra el Cyberbullying. Padres*. Obtenido de [http://orientapadres.com/downloads/sos\\_ciberbullying\\_padres.pdf](http://orientapadres.com/downloads/sos_ciberbullying_padres.pdf).
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y France Telecom España (Orange). (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles 2011*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO): France Telecom España (Orange).
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO). *Observatorio de la seguridad de la información*. (2009). *Estudio sobre hábitos seguro en el uso de las TIC por niños y adolescente y e-confianza de sus padres*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO).
- Kowalski, Robin M. y Limber, Susan P. (2013): "Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying". *Journal of Adolescent Health*, 53, 13-20 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>.
- Mascheroni, Giovanna y Cuman, Andrea (2014). *Net Children Co Mobile: Final report*. Milano: Educatt: Deliverables D6.4 & D5.2.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA)*. España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Molina del Peral, José Antonio y Vecina, Pilar (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S.A.).
- Mora, Inmaculada H y Ponce, Roberto S. (2015): "La percepción del profesorado de Educación Secundaria ante la conflictividad escolar". *EDETANIA*, 48, 41-60.
- Morales, Francisco Manuel y Trianes, María Victoria (2012): "Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de Educación Secundaria". *Psicología Educativa*, 18, 65-77, DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2012a4>.
- Morales, Macarena; López, Verónica; Bilbao, María Ángeles; Villalobos, Boris; Oyarzún, Denise; Olavarría, Dayana; Ortiz, Sebastián; Carrasco, Claudia y Ascorra, Paula (2014): "El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores". *Terapia Psicológica*, 3, 217-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000300004>.

- Net Children Go Mobile. (30 de marzo de 2017). *Investigates access and use, risks and opportunities of mobile internet in the European context, 2014*. Obtenido de <http://netchildrengomobile.eu/>.
- Ochaíta, Esperanza; Espinosa, María Ángeles y Gutiérrez, Héctor (2011): “Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Protección y seguridad en internet: retos y avances en los Estados Miembros: basado en los resultados de la segunda encuesta mundial sobre ciberseguridad*. Organización Mundial de la Salud.
- Viñas, Ferran; González, Mónica; García, Yolanda; Cerrato Malo, Sara y Casas, Ferran (2015): “Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes”. *Anales de Psicología*, 1, 226-233. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>.
- Povedano, Amapola; Cava, María Jesús; Monreal, María del Carmen; Varela, Rosa y Musitu, Gonzalo (2015): “Victimización, soledad, violencia manifiesta y relacional en la escuela desde una perspectiva de género”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 44-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.09.001>.
- Rodríguez, Juan Antonio y Oduber, Jesús Ángel (2015): “Ideación suicida y grupo de iguales: análisis en una muestra de adolescentes venezolanos”. *Universitas Psychologica*, 14, 1129-1140. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.isgi>.
- Save The Children. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. España: Save The Children.
- Save The Children. (2016). *Yo a eso no juego. Estudio Bullying y Cyberbullying en la infancia*. España: Save The Children.
- Smith, Peter K.; Mahdavi, Jess; Carvalho, Manuel; Fisher, Sonja; Russell, Shanette y Tippett, Neil (2008): “Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Spears, Barbara; Slee, Phillip; Owens, Larry y Johnson, Bruce (2009): “Behind the Scenes and Screens. Insight into the Human Dimension of Covert and Cyberbullying”. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 189-196 DOI: <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.189>.
- Tejedor-Calvo, Santiago y Pulido-Rodríguez, Cristina María (2012): “Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos?” *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 39, 65-72. DOI: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>.
- UNESCO. (1982). *International Symposium on Education of the Public in the Use of Mass Media: Problems, Trends and Prospects*. Grünwald, Alemania: UNESCO.
- United Nations. (25 de septiembre de 2018). *Office of The Special Representative of The Secretary-General on Violence Against Children. Obtenido de Children Background paper on protecting Children from bullying and cyberbullying*. [http://www.de0a18.net/pdf/doc\\_infancia\\_risc\\_informe\\_mundial\\_violencia.pdf](http://www.de0a18.net/pdf/doc_infancia_risc_informe_mundial_violencia.pdf).
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

## Notas biográficas

**Concepción Castro Clemente** es Doctora en Educación por la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid- España). Graduada y Diplomada en Trabajo Social. Máster Oficial en Investigación sobre familias. Dispone de una amplia experiencia en intervención social con grupos y en el desarrollo de proyectos nacionales y europeos con jóvenes dentro del contexto de la formación no formal. Actualmente es Profesora Tutora del Grado Trabajo Social en Madrid y colaboradora docente en diferentes Másteres en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Entre sus publicaciones, destacan su participación como autora y coautora en numerosos artículos científicos. Colaboradora en obras colectivas en editoriales de prestigio como Pirámide y Alianza Editorial. Ha sido directora de dos proyectos europeos coordinados por el Fondo Social Europeo-INJUVE, y participado en proyectos de Innovación Docente en la UNED. Su área de investigación está vinculada con personas jóvenes. Es presidenta de la Asociación A3TSU, y vocal en la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS).

**Laura Ponce de León Romero** es Doctora en Psicología del Envejecimiento y Diplomada en Trabajo Social. Actualmente es profesora de Trabajo Social y Servicios Sociales en la UNED. Entre sus publicaciones destacan numerosos artículos y libros relacionados con el Trabajo Social con casos, Trabajo Social con familias y atención psicosocial a personas mayores. Sus temas de interés científicos son el estudio del deterioro cognitivo y el envejecimiento activo, habiendo publicado diversos artículos en revistas especializadas. Ha sido galardonada con el Premio IMSERSO Infanta Cristina 2010 a la investigación. Es vocal en la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid, Patrona de la Fundación Derecho y Discapacidad, y vocal de la Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social.

# La sinergia escuela - medios de comunicación. Un canal para erradicar el acoso escolar

## The Synergy School-Media. A channel to Eradicate Bullying

Pedro García Sanmartín<sup>1</sup>

### Resumen

Este manuscrito es un postulado para tratar de evidenciar, mediante la búsqueda y revisión de literatura singular, que con la posición privilegiada que ostentan los medios de comunicación actualmente para seducir y condicionar a los jóvenes y el poder de difusión de llegar a todos los rincones y culturas, estos pueden ser una herramienta esencial como canal pedagógico para transmitir los valores, ideas y conductas apropiadas para mejorar la calidad del sistema educativo, reducir el acoso escolar (sobre todo los casos de *bullying* o el *ciberbullying*), aportar alternativas a personas con ideación suicida y en definitiva enriquecer todas aquellas conductas que lleven a potenciar nuestro bienestar social. Los medios de comunicación son parte del sistema de socialización, y como tal son un instrumento de aprendizaje y mecanismo para el progreso de nuestra cultura. Y este mecanismo, a su vez, es parte de un engranaje que solo puede funcionar si hay un compromiso real entre estos y los lazos de unión a través de la sustentación de conciertos de colaboración y de equipos de trabajo con los diferentes agentes educadores. En este estudio, se mostrará conjuntamente, ciertos fenómenos que rodean algunos comportamientos sociales, como el efecto Werther, efecto Papagano o Mitos del suicidio, además de disertar sobre algunas teorías de la comunicación como la teoría Framing.

### Palabras clave

Medios de comunicación, canal, educación, acoso escolar, suicidio y prevención.

### Abstract

This manuscript is a postulate to try to highlight, through the search and review of singular literature, that with the privileged position that the media currently hold to seduce and condition young people and the power of diffusion to reach all corners and cultures, these can be an essential tool as a pedagogical channel to transmit values, ideas and appropriate behaviors to improve the quality of the educational system, reduce bullying, especially cases of bullying or cyberbullying, provide alternatives to people with suicidal ideation and ultimately enrich all those conducts that lead to enhance our social welfare. The media are part of the socialization system, and as such are an instrument of learning and mechanism for the progress of our culture. And this mechanism, in turn, is part of a mechanism that can only work if there is a real commitment between these and the bonds of union through the support of collaborative concerts and work teams with the different educating agents. In this study, certain phenomena that surround some social behaviors will be shown together, such as the Werther effect, Papagano effect or Myths of suicide, as well as discussing some theories of communication, such as the Framing theory.

### Keywords

Media, channel, education, bullying, suicide and prevention.

Recibido: 04-03-2018  
Aceptado: 28-04-2018

<sup>1</sup> Pedro García Sanmartín, UNED; [pgsanmartin53@gmail.com](mailto:pgsanmartin53@gmail.com).

## 1. Introducción

La sociedad actual ha sufrido en muy poco tiempo una transformación profunda en todo su acervo. Ha ido evolucionando de forma, quizás, demasiado rápida como para dar tiempo a la adaptación y asimilación de la sociedad a dichos cambios. En gran parte debido a unos elementos cruciales: los medios de comunicación (*mass-media*, medios de comunicación de masas), las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el *marketing* publicitario con la que van decoradas las anteriores, en aras del consumismo.

La globalización, el libre mercado, el consumismo y su divulgación por medio de los medios de comunicación y las redes sociales han impactado en la sociedad mundial de tal manera, que no hemos sido capaces de engullir tanta transformación. Generándose una realidad manipulada, mediante la transmisión de una información moderada por los medios de comunicación, la cual intenta controlar la opinión pública, para producir ideas con pensamiento único, falta de crítica y creencias estandarizadas.

Hay una gran preocupación por esta transformación tan rápida en un sector de este acervo de la sociedad, este sector es el campo educativo, un sector muy vulnerable, donde surgen los primeros problemas en edades muy precoces. Siendo los medios de comunicación uno de los factores principales que ha colaborado en ello, sobre todo por la rapidez que llegan los mensajes y el impacto e influencia que tienen los medios de comunicación sobre los jóvenes y su capacidad para el condicionamiento mediante métodos de aprendizajes como la observación, imitación, moldeamiento, modelado y repetición. Utilizando en muchas ocasiones a figuras y personajes en sus mensajes que son un referente por su mitificación.

Los medios de comunicación, se denominan el cuarto poder, por la potestad de persuasión que tienen en la audiencia, en analogía con el resto de poderes del estado: judicial, político y legislativo. Como manifiesta Ferrerós (2005: 15), «uno de los elementos de la sociedad actual que tiene un papel más preponderante en los cambios conductuales infantiles y juveniles».

Dentro del espacio competencial educativo en la que deben participar e intervenir los medios de comunicación y siendo éstos un instrumento tan preponderante, nos podemos preguntar: ¿por qué no usarlo entonces en beneficio de la sociedad, como por ejemplo en materia educativa para transmitir valores sociales positivos y aportar estrategias educativas?

Los medios de comunicación, pueden ser un canal pedagógico singular para instruir y cultivar de forma adecuada los valores sociales y por otro lado para erradicar conductas como el *bullying*, el *ciberbullying* o prevenir trastornos que pueden llevar a la persona hasta el suicidio.

Pues los medios de comunicación al final y al cabo, son un producto generado por la sociedad y por tanto, se debe en parte a ésta. De algún modo todos tenemos que colaborar en la mejora del estado de bienestar, todos tenemos un contrato social con el estado, como expresaba Jean Jacques Rousseau (1762), en su libro *El contrato social* «Mas como los hombres no pueden crear por sí solos nueva fuerza, sino unir y dirigir las que ya existen, solo les queda un medio para conservarse, y consiste en formar por agregación una suma de fuerzas capaz de vencer la resistencia, poner en movimiento estas fuerzas por medio de un solo móvil y hacerlos obrar de acuerdo».

La sociedad es construida entre los integrantes de ella, desde todos los sectores y clases sociales, empezando por la familia y la escuela. Debe haber una retroalimentación social entre ellos y el estado, es un contrato social inherente para la construcción y desarrollo del mismo, mejorando la cultura, los valores sociales, la economía y la transmisión de las normas sociales.

En uno de estos sectores, se encuentra, los medios de comunicación, donde entre muchas de sus cualidades, se encuentra el disponer de los mecanismos y herramientas pedagógicas para mejorar la sociedad.

Mediante estos mecanismos puede enseñar al resto de la sociedad estrategias para resolver y erradicar ciertas conductas antisociales, aprovechando su poder de convicción y de persuasión en la audiencia.

## 2. Marco legal y ética periodística

Los medios de comunicación al igual que otros sectores sociales, se encuentra regulados en un marco legal para la realización de sus actividades, tanto a nivel internacional como nacional, además de códigos de conducta y reglas periodísticas, que deben ser a juicio de todo profesional, el código deontológico para respetar los derechos humanos.

En estos, se encuentran tanto la libertad del derecho de expresión e información, en el ejercicio de su profesión, como las obligaciones para no vulnerar el derecho de los ciudadanos, como intimidad, imagen o el respeto a la dignidad humana, sobre todo referente a la infancia o la adolescencia.

### 2.1. Marco legal

En primera instancia se encuentra dentro de este marco legal la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UDHR), en su Art. 19 donde establece una garantía fundamental del derecho de libertad de expresión, incluyéndose los medios de comunicación.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos prevé en su artículo 19.2, que «toda persona tiene el derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección».

El Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, donde reconoce en el artículo 10.1, que: «Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o de comunicar informaciones o ideas sin que pueda haber injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras».

La Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en el artículo 11.1, prevé que: «Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o de comunicar informaciones o ideas sin que pueda haber injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras»; en el apartado 2 del artículo 11 se reconoce que en el ámbito de la Unión Europea «se respetan la libertad de los medios de comunicación y su pluralismo».

La Constitución Española, en su artículo 20.1.d), reconoce y protege el derecho: «A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión».

### 2.2. Ética periodística

En la búsqueda de literatura para el análisis de los valores que deben impregnar la profesión periodística, llama la atención en primer lugar, una respuesta a una consulta formulada a la Fundación Gabriel García Márquez, para el nuevo periodismo iberoamericano [FNPI (2018)], donde se preguntaba: ¿Cuál es el código ético de los comunicadores? La respuesta, muy interesante para este estudio, fue la siguiente: «Los valores éticos que rigen el actuar comunicacional son los mismos valores que impregnan la ética del ser humano. Para considerarse un comunicador ético es necesario saber vivir esos valores en su entorno personal y familiar. El respeto a estos valores ayudará a construir la convivencia social. No se concibe un director irreverente con al trato a las personas pero que se levante como un defensor de la dignidad de las personas. La dignidad humana es el principal valor que debe respetar defender y

difundir un medio de comunicación. No tiene sentido hablar de comunicación o información si no se contribuye a dignificar a la persona. Todos los valores humanos y los valores que rigen el actuar comunicativo se supeditan al respeto a la dignidad humana que no es otra cosa que el respeto a la vida».

En esta respuesta sobre el verdadero código de los periodistas, puede radicar, no solamente los valores éticos de una profesión, sino quizás la filosofía de todos los profesionales en sus distintas ramas. Si los periodistas al igual que otras profesiones, no respetan sus propios valores, difícilmente podrán respetar la de los demás.

En el Código Deontológico (2017), desarrollado por la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE), en su apartado de principios generales, en su punto 4, 5, 6 y 7, con referencia a la infancia y la educación, expone lo siguiente:

- Punto 4. Sin perjuicio de proteger el derecho de los ciudadanos a estar informados, el periodista respetará el derecho de las personas a su propia intimidad e imagen, teniendo presente que: b) Con carácter general deben evitarse expresiones, imágenes o testimonios vejatorios o lesivos para la condición personal de los individuos y su integridad física o moral. c) En el tratamiento informativo de los asuntos en que medien elementos de dolor o aflicción en las personas afectadas, el periodista evitará la intromisión gratuita y las especulaciones innecesarias sobre sus sentimientos y circunstancias. e) Se prestará especial atención al tratamiento de asuntos que afecten a la infancia y a la juventud y se respetará el derecho a la intimidad de los menores.
- Punto 5. Principio de inocencia: a) El periodista deberá evitar nombrar en sus informaciones a los familiares y amigos de personas acusadas o condenadas por un delito, salvo que su mención resulte necesaria para que la información sea completa u equitativa. b) Se evitará nombrar a las víctimas de un delito, así como la publicación de material que pueda contribuir a su identificación, actuando con especial diligencia cuando se trate de delitos contra la libertad sexual.
- Punto 6. Los criterios indicados en los dos principios anteriores se aplicarán con extremo rigor cuando la información pueda afectar a menores de edad. En particular, el periodista deberá abstenerse de entrevistar, fotografiar o grabar a los menores de edad sobre temas relacionados con actividades delictivas o enmarcables en el ámbito de la privacidad.
- Punto 7. El periodista extremará su celo profesional en el respeto a los derechos de los más débiles y los discriminados. Por ello, debe mantener una especial sensibilidad en los casos de informaciones u opiniones de contenido, eventualmente discriminatorio o susceptibles de incitar a la violencia o a prácticas humanas degradantes.

Estos valores profesionales, están muy bien, siempre y cuando exista un compromiso y se respeten y se lleven a cabo de la forma más escrupulosa, sobre todo con menores y adolescentes. A este respecto manifiesta la Presidenta de la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE), Elsa González, en declaraciones a la Agencia EFE, el 21 de febrero de 2018, en la rueda de prensa celebrada con motivo del 25 aniversario del Código Deontológico de este organismo en la que ha expuesto los retos éticos del periodismo en la actualidad que «Es esencial que los adolescentes distingan entre redes sociales y medios de comunicación, entre comunicación e información, entre información y opinión y que conozcan el valor de la verdad».



Con respecto a las libertades y derechos que disponen los medios de comunicación, el derecho a la libertad de información está íntimamente ligado con el derecho a la libertad de expresión, puesto que la primera es una de las formas a través de las cuales puede ejercerse la segunda. La distinción entre información y expresión se basa en la naturaleza de lo que se comunica:

- El objeto de la libertad de expresión son las ideas, opiniones y pensamientos;
- El objeto de la libertad de información lo constituyen hechos concretos, de relevancia e interés general, respecto de los que se exige veracidad.

No siempre es fácil separar la expresión de pensamientos, ideas y opiniones de la estricta comunicación de la información. La expresión de pensamientos necesita a menudo apoyarse en la narración de hechos y, a su vez, la comunicación de hechos o de noticias no se da nunca de manera absolutamente objetiva y neutral, sino que casi siempre incluye algún elemento valorativo, con intención de dar lugar a la formación de una opinión. Para determinar si se está ante el ejercicio de la libertad de información o de la libertad de expresión, habrá que determinar cuál es el elemento preponderante, si la comunicación de hechos o de opiniones.

De acuerdo a lo anterior, los medios de comunicación deben prestar atención a las expresiones que se usan en las informaciones, pues tienen un gran impacto en la audiencia, sobre todo en aquellas que puedan llegar a niños y adolescentes. *Mass Media* o los medios de comunicación de masas (canales de televisión, radio, prensa, revistas, internet, etc.), son mecanismos de gran influencia en la socialización y la endoculturación para la interiorización de conductas, hábitos e ideas en los individuos de una sociedad. Son por tanto, un instrumento educativo importantísimo para la transmisión de normas de convivencia, valores sociales y estrategias apropiadas para una educación positiva, en los individuos que conforman una sociedad.

### 2.3. Redención de la imagen de los medios de comunicación

Los medios de comunicación se encuentran en un declive de popularidad social, donde la dudosa independencia, la falta de rigor profesional y el sensacionalismo de la información, están haciendo que decaiga la confianza de los ciudadanos en ella. Aunque los medios de comunicación se han implicado bastante en la concienciación y sensibilización con temas relevantes como el acoso escolar, drogas o la violencia de género, queda todavía mucho camino hasta conseguir eliminar los contenidos sensacionalistas y morbosos que aún se transmiten.

Igualmente ocurre con el *marketing* publicitario, donde los mensajes que se envían en los anuncios publicitarios en los distintos medios de comunicación impactan fuertemente en los niños, encontrándose éstos, en una situación de indefensión natural. Hay que tener cierta sensibilidad al respecto por la vulnerabilidad en la que se encuentran los niños, por su edad cognitiva. Donde éste entiende como cierto toda la información que le llega, no es capaz de discernir el verdadero mensaje de los anuncios publicitarios, entre la necesidad del producto y la seducción por el simple hecho de consumir. Todo ello como un proceso mediático para introducir a estos menores en el mundo de la sociedad consumista (Ortiz-Tardío, 2008: 39).

Hasta el periodo de operaciones concretas, que empieza aproximadamente a los 7 años de edad y dura hasta los 12 años, como establecía Piaget (1983: 10), en su libro «Psicología y Pedagogía», los niños hasta esa edad tienen un pensamiento subjetivo, egocéntrico y con cierta dificultad para distin-

guir en los objetos, la forma del contenido. Llegada la subetapa simbólica (desde los 4 a los 7 años aproximadamente) del periodo preoperacional, previo al de operaciones concretas, es cuando el niño comienza a interpretar otras posibles realidades diferentes a las suyas, y empieza a comprender que hay otros puntos de vista y perspectivas, es aquí cuando comienza la imaginación y la creatividad.

De aquí la importancia del análisis previo al lanzamiento de los anuncios publicitarios en defensa de los menores. La inocencia e ingenuidad de éstos menores por su aún falta de distinción de la realidad les hace pensar y desear todo aquello que ven en los anuncios, como algo alcanzable sin mayor dificultad para ellos. No tienen para ellos un valor económico, sino que piensan que son materiales que están al alcance de todos los niños.

En el *Informe anual de la profesión periodística 2017*, emitido por la Asociación de la prensa de Madrid, se pregunta mediante encuesta sobre el impacto del periodismo en la sociedad española. En ella se pregunta por la confianza de los ciudadanos en la información que reciben. En una escala de 1 a 10, dicha confianza ha oscilado en el último lustro entre el 5,2 y el 5,7, situándose este año 2017 en 5,5. Es decir, una puntuación que en términos escolares remitiría al aprobado casi justo.

Según encuesta de este informe de 2017, solo un 21% de periodistas contratados y autónomos declaran no haber recibido nunca presiones para cambiar sus informaciones, lo que sitúa en torno al 80% el porcentaje de quienes sí las han sufrido. Las presiones le llegan al periodista, en su gran mayoría (55,6% en el caso de los contratados, y 63,6%, en el de los autónomos), a través de los directivos del medio.

Entre las motivaciones que subyacen a las presiones se encuentran, en primer lugar, los intereses de la empresa y de sus directivos, y solo a continuación otros intereses económicos y políticos. Lo habitual, según el 75,7% de los encuestados, sigue siendo que el periodista ceda a la presión, una proporción que se ha mantenido estable durante los últimos años.

Los resultados de la encuesta profesional lo dejan claro: tres cuartas partes de los profesionales consideran que la sociedad tiene una opinión negativa del periodismo (un 19%, dicen que muy negativa). Para casi el 79%, la mala imagen se debe a la valoración que hacen los ciudadanos de los medios de comunicación y sus vínculos políticos y económicos y, en mucha menor medida, a la que hacen del trabajo de los profesionales de la información.

Siendo las causas más destacables de la imagen negativa del periodismo en la sociedad, según los periodistas, el 52,2% por el amarillismo (tendencia de algunos medios informativos a presentar las noticias destacando sus aspectos más llamativos, aunque sean secundarios, con el fin comercial de provocar asombro o escándalo) y el sensacionalismo (hacer un espectáculo de la profesión), un 42,4% de falta de rigor y calidad de la información, por otro lado el 42,4% por los intereses económicos de las editoriales y empresas y finalmente un 41,8 por la falta de independencia y objetividad de los medios.

Los resultados de este Informe, son preocupantes, pues siendo los medios los que reflejan el estado de la situación actual de la sociedad, están paradójicamente propiciando una desconfianza en los ciudadanos. Es otro motivo más, donde se puede observar la hipocresía social por la que estamos atravesando en esta sociedad contemporánea. Observándose una desidia social por la falta de denuncia y reclamación para restaurar estos valores de confianza.

Visto lo anterior, los medios de comunicación disponen de los recursos para mejorar la imagen negativa actual que ofrecen a la sociedad y tienen en sus manos la posibilidad, a través de una correcta ética y praxis profesional, ayudar a potenciar y fortalecer a aquellos sectores más sensibles mediante la transmisión de una información apropiada y adecuada a cada uno de ellos, sobre todo a la infancia y la educación.

### 3. El acoso escolar vs. los medios de comunicación

El fenómeno del acoso escolar es uno de los problemas que más preocupan a la sociedad hoy en día, por el creciente aumento de casos de *bullying*, *ciberbullying* y otras conductas violentas. Aunque es un problema multifactorial, en parte, dichas conductas es causada por el aprendizaje mediante condicionamiento producido por la influencia de los contenidos observados e imitados en los medios de comunicación, los cuales ejercen un moldeamiento en los pensamientos y conductas de los jóvenes.

No todo vale en la información, el derecho a la expresión y difusión de información para conseguir una alta audición, ésta tiene que tener unos límites para proteger ciertos grupos de la sociedad, sobre todo aquellos más sensibles, como la infancia. Los medios de comunicación son la herramienta perfecta para educar y enseñar las normas correctas que deben guiar para la socialización de un aprendizaje en los jóvenes en nuestra sociedad, de una manera adecuada y pertinente para los tiempos que corren. Y no al contrario como demanda la sociedad actualmente, emitiendo continuamente contenidos agresivos, violentos, sexistas o de lenguaje inapropiado para los niños (Camps, 2003).

Estas influencias producidas por los medios de comunicación en los niños, provocan en muchos casos conductas antisociales (acoso escolar, vandalismo, delitos menores, consumo de drogas, etc.) y múltiples trastornos (depresión, ansiedad, etc.). En otros casos, se dan por la influencia de exceso de información provocada por el fenómeno de «infoxicación» de la información a la que se exponen los jóvenes hoy en día por la cantidad de mensajes que le llegan por las diferentes redes sociales. También por otro síndrome como es la Nomofobia, es la compulsividad de estar conectados continuamente a las redes sociales y telefonía móvil. Generando en los jóvenes, en ambos casos: ansiedad, depresión, falta de control de impulsos o agresividad.

#### 3.1. Educar a prevenir mediante los medios de comunicación

El número de casos de acoso escolar en España en escuelas de primaria y secundaria siguen aumentando, según informe de la ONG *Bullying Sin Fronteras* (2017), el número de casos en los últimos años es de: 1 004 casos en el año 2015, 1 229 en el año 2015 y de 1 475 en el año 2016.

Con respecto a los casos de *Ciberbullying*, la Fundación ANAR (2016) en su *II informe sobre el estudio de Ciberbullying según los afectados*, expone que el estudio está basado en el análisis de las llamadas recibidas en el Teléfono ANAR durante los años 2013, 2014 y 2015. Durante estos tres años se han recibido un total de 60 408 llamadas sobre acoso escolar que fueron necesarias atender para llegar a un total de 1 363 casos. De ellos el 24% sufrieron ciberbullying como tipo de acoso principal. Es decir, 1 de cada 4 casos de acoso escolar sufre ciberbullying. Esta cifra aumenta conforme aumenta la edad de las víctimas, siendo a partir de la entrada en la adolescencia (los 13 años) de un 36,5%, es decir 4 de cada 10 adolescentes con problemas de acoso escolar sufren *ciberbullying*.

En el aprendizaje y andamiaje en la educación de los niños deben participar todos agentes sociales, padres, escuelas, administración y por supuesto, como no, el más importante agente socializador ex-

terno, los medios de comunicación, por el impacto que están teniendo actualmente en los jóvenes. Los niños observan y escuchan de los medios y redes sociales muchas conductas, ideas y pensamientos, las cuales son aprendidas por medio de imitación, repetición y modelado, que luego se hacen creencias enraizadas, difícilmente de erradicar en un futuro.

Por eso es tan importante que en la difusión y divulgación de información en los distintos medios de comunicación sean apropiados, bajo el amparo de la ética y de los valores sociales establecidos por la sociedad. Debe respetarse, que ante todo, hay que dar prioridad al bienestar y la educación de los niños, pues éstos serán la nueva generación que conducirá la futura nación.

No hay que olvidar el grave perjuicio de la influencia de los medios de comunicación que existe actualmente con respecto a la difusión de contenidos en los distintos programas televisivos y de las redes sociales, como videos e imágenes inapropiadas, sexistas, violentas o con un lenguaje muy falto de pedagogía. Todo ello genera que los niños y adolescentes reproduzcan conductas violentas u ofensivas, cuyo resultado es el fomento de la aparición de conductas de bullying en las escuelas.

En el tratamiento de los distintos protocolos de intervención en acoso escolar, se trabaja desde muchos ámbitos y con los distintos actores implicados en el mismo (víctimas, agresores, testigos, familias y educadores). Pero también se debería educar y enseñar al resto de sociedad a través de los medios de comunicación, en cómo hay que trabajar para erradicar este tipo de conductas tan problemáticas. Y esto puede conseguirse a través de sinergias entre los medios de comunicación y agentes educadores para transmitir a la sociedad las estrategias adecuadas para concienciar, prevenir y resolver estos problemas educacionales.

#### 4. El suicidio por el acoso escolar

En su estudio sobre suicidios en España, llevado a cabo por Navarro-Gómez (2017), se indicaba que el suicidio es la tercera causa de muerte en el grupo de edad de entre los 15 a los 29 años, superado solo por las causas externas de mortalidad y los tumores, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística. En los últimos datos disponibles se pone de manifiesto que 310 niños y jóvenes menores de 30 años se quitaron la vida, lo que supone un 7,77% del total de víctimas del suicidio.

En palabras de Emile Durkeim (1992), en su libro *El suicidio*, lo define como el acto de desesperación de un hombre que no quiere vivir. Es tanto el sufrimiento del individuo, que la única salida que encuentra para dejar de sufrir, es dejar de vivir.

Ha existido desde los distintos medios de comunicación una concienciación a la hora de transmitir noticias, eliminando los mensajes morbosos y sensacionalistas, tanto de casos de acoso escolares graves como suicidios, sobre todo a raíz de algunos sucesos como el de Jokin Ceberio en 2004, donde desde los medios se comenzó a denunciar estos hechos tan graves que estaban sucediendo en el ámbito escolar, provocando una amplia alarma social. Los contenidos de los sucesos de estas noticias generaron en su momento una impactante influencia y concienciación global en la sociedad, siendo algunos de éstos hechos:

- El caso de Jokin Ceberio (2004), un chico de 14 años del municipio de Fuenterrabia (Guipúzcoa) que sufrió acoso escolar hasta que decidió suicidarse para dejar de sufrir.
- El caso de Arancha (2015), una niña de 16 años con discapacidad intelectual y motora, de la pro-

vincia de Madrid, la cual optó por suicidarse para no volver a sufrir más tras el continuo acoso de compañeros del Instituto.

- El caso de Lucía (2017), una niña de 13 de la provincia de Murcia, que sufrió también acoso escolar por parte de sus compañeros, sin que ni las autoridades escolares ni políticas pudieran hacer nada para impedir el fatal desenlace. Lucía decidió al final acabar con su sufrimiento quitándose la vida.

#### 4.1. Mitos sobre los suicidas

Existen muchos mitos o leyendas urbanas que ignoran la realidad de los actos de los suicidas, su problemática y su trasfondo. Para que haya una concienciación real de la sociedad hacia estas personas que sufren tanto por diferentes problemas o trastornos psicológicos hay que comprenderlas desde el prisma de su realidad, siendo muy importante si queremos ayudarle mantener un comportamiento empático, tolerante y respetuoso. Algunos de los mitos de suicidio y la importancia de conocerlos, se exponen a continuación, de acuerdo con el artículo publicado por Pérez Barrero (2005):

1.º Mito: el que se quiere matar no lo dice; 2.º Mito: el que lo dice no lo hace; 3.º Mito: los que intentan suicidarse no desean morir, solo hacen el alarde; 4.º Mito: si de verdad se hubiera querido matar, se hubiera tirado delante de un tren; 5.º Mito: el sujeto que se repone de una crisis suicida no corre peligro alguno de recaer; 6.º Mito: todo el que intenta el suicidio estará en ese peligro toda la vida; 7.º Mito: todo el que se suicida está deprimido; 8.º Mito: todo el que se suicida es un enfermo mental; 9.º Mito: el suicidio se hereda; 10.º Mito: el suicidio no puede ser prevenido, pues ocurre por impulso; 11.º Mito: al hablar sobre el suicidio con una persona en este riesgo se le puede incitar a que lo realice; 12.º Mito: el acercarse a una persona en crisis suicida sin la correspondiente preparación para ello, solo mediante el sentido común, es perjudicial y se pierde el tiempo para su abordaje adecuado; 13.º Mito: solo los psiquiatras pueden prevenir el suicidio; 14.º Mito: los que intentan suicidarse y los que se suicidan son individuos peligrosos, pues igual que atentan contra sí mismos pueden hacerlo contra los demás; 15.º Mito: el tema del suicidio debe ser tratado con cautela por los problemas sociopolíticos que ocasiona; 16.º Mito: una persona que se va a suicidar no emite señales de lo que va a hacer; 17.º Mito: el suicida desea morir; 18.º Mito: el que intenta el suicidio es un cobarde; 19.º Mito: el que intenta el suicidio es un valiente; 20.º Mito: solo los pobres se suicidan; 21.º Mito: solo los ricos se suicidan; 22.º Mito: solo los viejos se suicidan; 23.º Mito: los niños no se suicidan; 24.º Mito: si se reta a un suicida, éste no lo intenta; 25.º Mito: cuando una depresión grave mejora ya no hay riesgo de suicidio; **26.º Mito: los medios de comunicación no pueden contribuir a la prevención del suicidio.**

#### 4.2. Efecto Werther

Según Herrera Ramírez, Ures Villar, & Martínez Jambrina (2015), el Efecto Werther o efecto Copycat es la razón por la que se contagia el suicidio. El efecto Werther fue el término designado por el sociólogo David Phillips en 1974 para definir el efecto imitativo de la conducta suicida. El nombre proviene de la novela *Las penas del joven Werther*, del escritor alemán Wolfgang von Goethe. En ella, el protagonista termina suicidándose por amor. Fue tal su éxito que poco después de su publicación, en 1774, unos 40 jóvenes se quitaron la vida de forma muy similar al protagonista. Este extraño y macabro fenómeno propició la prohibición del libro en países como Italia y Dinamarca.

Según los estudios de Herrera y colaboradores, los suicidios que con mayor probabilidad atraen la atención de los medios son aquéllos que se apartan de los patrones usuales. Los casos presentados son

casi invariablemente atípicos y fuera de lo común y representarlos como típicos perpetúa aún más la información errónea sobre el suicidio. Estos reconocen que en la mayoría de los casos existe un cubrimiento sensacionalista del suicidio lo que podría aumentar el comportamiento suicida en poblaciones vulnerables.

Las personas con pensamientos suicidas a veces no se atreven a suicidarse, pues ellos no desean en sí morir, sino que acabe su dolor, el sufrimiento y la angustia que padecen, pero si observan en otros, métodos y ejemplos de una persona que son referente de ellos, estos verán una conducta a imitar sobre todo si eran personajes que idolatraban.

Es importante no idealizar por tanto la conducta suicida, en primer lugar porque se puede tomar como vía de escape de las personas más sensible a estas conductas. En segundo lugar porque se puede caer en una insensibilidad social sobre este aspecto.

Pero por otro lado, es necesario hablar del suicidio, para dar a conocer a estas personas, que existen otras alternativas a sus problemas. No se puede mirar hacia otro lado sobre estos casos, no hay que ocultarlo, hay que mirarlo de frente para que esta no se haga fuerte en nuestra conciencia. Por eso es necesario también informar a la sociedad, para buscar alternativas, gestionar y actuar en consecuencia. De esta forma se podrá encontrar fórmulas para luchar ante estas conductas.

Hay que tener en cuenta, que el mundo del suicidio es un problema grave de salud pública, por lo que requiere la atención de todos los actores de la sociedad, ya que su prevención y control no son sencillos. Si bien es posible la prevención del suicidio, las respuestas son complejas e involucran actividades que van desde la provisión de las mejores condiciones posibles para la educación de jóvenes y niños, el tratamiento eficaz de trastornos mentales, y el control medioambiental de los factores de riesgo. Dentro de ese marco, la difusión apropiada de información y una campaña de sensibilización son elementos esenciales para el éxito de los programas de prevención.

En el artículo recogido del periódico *La Vanguardia* (2016), el doctor Miquel Roca, presidente de la Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental, sostiene que en la actualidad los expertos están pensando que «quizá se debería tener otro tipo de planteamiento y hablar más sobre los suicidios». El presidente de la Asociación de Investigación, Prevención e Intervención del suicidio, Javier Jiménez, está de acuerdo con la OMS y señala: «sin duda hay que informar más pero también mejor porque, de las pocas veces que se hace, en muchas se hace de manera incorrecta».

### 4.3. Efecto Papageno

Pero en contraposición con el efecto Werther, en el estudio de Herrera Ramírez, Ures Villar y Martínez Jambrina (2015), existe el efecto contrario, conocido como «Efecto Papageno», acuñado en honor al personaje homónimo de la *Flauta mágica* de Mozart, que fue disuadido de suicidarse después de que tres niños le mostraran las otras alternativas que le ofrecía la vida. La exposición a información sobre personas afectadas que han afrontado una situación de crisis de manera positiva y sin comportamientos suicidas, se relaciona con un descenso en las tasas de suicidio, ejerciendo, en estos casos, la información, un efecto protector.

Concretamente, concluye en su investigación (Herrera *et al.*, 2015): «El impacto de la información sobre el suicidio no puede limitarse a los efectos nocivos, sino que la cobertura de afrontamiento po-

sitivo en circunstancias adversas, como se explica en los artículos de prensa sobre la ideación suicida, pueden tener efectos protectores».

Según la Organización Mundial de la Salud (2012): «informar del suicidio de manera apropiada, exacta y potencialmente útil a través de medios progresistas e inteligentes puede prevenir una trágica pérdida de vidas».

## 5. El dilema moral de divulgar los casos de acoso escolar y suicidio

Hay mucha discusión de si los medios de comunicación deben informar de ciertos asuntos sensibles de la sociedad, tales como casos de acoso escolar entre menores, del suicidio o violencia de género. Pero cada vez más se piensa desde algunos sectores, que sería apropiado y positivo comunicar a la sociedad de dichos casos cuando surjan, siempre y cuando se mantenga cierto respeto a las normas y reglas de publicación e información en los distintos medios de comunicación en relación con éstos comunicados tan sensibles.

En palabras de Ferrerós (2005: 15): «Los medios de comunicación son uno de los elementos de la sociedad actual que tiene un papel más preponderante en los cambios conductuales infantiles y juveniles». Los medios de comunicación a través de su influencia tienen la capacidad para sensibilizar a la sociedad en aspectos tan importantes como la de reducir los casos de conductas como el acoso escolar o la violencia de género, a través de la influencia que ejercen estos medios para moldear los pensamientos y creencias en la sociedad.

Con respecto al tratamiento, entre la información y la moralidad social en los medios de comunicación, la Organización Mundial de la Salud elaboró un documento con pautas a seguir para periodistas que informan sobre hechos relacionados con el suicidio. A partir de un documento elaborado como parte de SUPRE (*Suicide Prevention* - Prevención del Suicidio), de acuerdo con una iniciativa global de la OMS (2012). Se detallan de este documento algunos puntos importantes a tener en cuenta a la hora de comunicar esta temática:

- Trabajar estrechamente con autoridades de la salud en la presentación de los hechos.
- Referirse al suicidio como un hecho logrado, no como algo exitoso.
- Presentar solo datos relevantes en las páginas interiores.
- Resaltar las alternativas al suicidio.
- Proporcionar información sobre líneas de ayuda y recursos comunitarios.
- Publicitar indicadores de riesgo y señales de advertencia.
- No publicar fotografías o notas suicidas.
- No informar de detalles específicos sobre el método usado.
- No dar razones simplistas.
- No glorificar ni tratar de forma sensacionalista el suicidio.
- No usar estereotipos religiosos o culturales.
- No aportar culpas.

Pero este mismo estudio de la OMS pone de manifiesto que la gran mayoría de las noticias publicadas en la prensa española acerca de suicidio no cumplen con las recomendaciones hechas en el marco del programa SUPRE (SUICIDE PREVENTION) lanzado en el año 1999, siendo las de carácter científico-divulgativo las que más las tienen en cuenta.

El acto del suicidio es un tema muy delicado que requiere de un análisis profundo a la hora de divulgar cualquier contenido que pueda producir algún efecto negativo en grupos de individuos sensibles en a este entorno. Cuando algunas noticias se difunden sin tener en cuenta estas precauciones, puede provocar una interpretación equivocada en la audiencia, llegando incluso a producir fenómenos como el efecto Werther.

### 5.1. Los medios de comunicación: un canal para educar

Partiendo de la capacidad que tienen los medios de comunicación para configurar la agenda pública, es decir, de proporcionar a la sociedad los temas de interés e incluso las claves de pensamiento sobre esos asuntos, ya sea mediante la selección de fuentes o mediante determinados enfoques, como apunta Sahuquillo Verdet (2017) en su artículo «Fuentes y encuadres del discurso mediático del acoso escolar en los periódicos El Mundo y El País», estos pueden transmitir e informar adecuadamente sobre asuntos, en las temáticas expuestas anteriormente, para instaurar conductas prosociales y suprimidoras de conductas antisociales.

A razón de lo anterior, según Sahuquillo Verdet, en dicho artículo, los medios ejercen tres formas de poder: la primera es el poder de establecer, como se ha dicho, la agenda. La segunda es el poder de definir –no el qué sino el cómo– la manera en que se habla de un tema o de un grupo social determinado. La tercera forma en que se puede manifestar el poder de los medios es mediante la representación de la normalidad. La repetición constante de una manera de hablar acerca de un grupo social en los medios puede llevar a considerarla como natural y normal para todos (Morduchowicz, 2003: 7), esto sería la automatización de un pensamiento generalizado.

Hay muchos autores, como por ejemplo Guerrero y Suárez (2012) que defienden la herramienta de los medios de comunicación para erradicar conductas como el acoso escolar, con el fin de desarrollar metodologías para el aprendizaje de valores sociales adecuados en la educación.

Referente a lo anterior, los medios deben cuidar a la hora de transmitir mensajes, las diferentes posibilidades de interpretación que pueden llegar a los jóvenes, siendo importante en este aspecto los encuadres y enfoques adecuados mediante la selección de un material informativo adecuado para ellos, es lo que se denomina *framing*, en el que se muestra en el siguiente subepígrafe. Esta selección producirá un canal para la transmisión de los verdaderos valores sociales que deben recibir los niños y adolescente para su desarrollo tanto intelectual como social.

### 5.2. Teoría del *Framing* o Encuadre

Goffman (1974) señalaba que el *framing* o el encuadre es una técnica muy efectiva para estudiar qué percepción tiene el público de los hechos sociales, y sostiene que esta percepción está condicionada por el proceso de reconstrucción subjetiva de la realidad que llevan a cabo los medios de comunicación. Desde este punto de vista cada información muestra un *frame*; es decir, un «enfoque» determinado de la realidad, producto de una manera de seleccionar los hechos, los personajes, las imágenes o las palabras en las que enfatiza la noticia.



La teoría del *framing* dice que los medios no solo establecen la agenda de temas del debate público, sino que también definen una serie de pautas (marcos) con los que pretenden favorecer una determinada interpretación de los hechos sobre los que informan. Siendo este un mecanismo idóneo para la elección de marcos a base de valores sociales establecidos para su transmisión a la sociedad

Debe señalarse que «tanto los encuadres de los medios como los marcos de la acción colectiva coinciden en la visión constructivista de la realidad. Lo que para los primeros es simple consecuencia de su papel mediador, con el que contribuyen generando significados sociales, para los segundos se trata de la necesidad de aportar su visión particular de los acontecimientos a la sociedad» (Sádaba-Garraza, 2001: 155).

Según Sádaba-Garraza (2001), la convivencia de estas aclaraciones resulta didáctica al momento de estipular que el *framing* puede ser concebido como un núcleo de operaciones cognitivas que trasciende las particularizaciones sectoriales. La investigación sobre *framing* muestra que los *frames* pueden afectar al individuo en particular o a la sociedad en general. Finalmente, estos temas y *frames*, coronados en la opinión pública, son el principal sustento retroalimentador del sistema comunicativo constructor de realidad social.

Por esto, los medios de comunicación desarrollan un importante papel tanto en la génesis del movimiento, como en su consolidación: se les ayuda a difundir sus demandas y estrategias, a crear nuevas controversias con las que se aumentan las posibilidades de formar otros movimientos y se refuerza su posibilidad de atraer nuevos integrantes (Sádaba-Garraza, 2001: 153).

## 6. Compromiso y concienciación

Los medios de comunicación, las redes sociales y el *marketing* publicitario son los instrumentos de socialización más influyentes que existen actualmente para el moldeamiento del pensamiento de la sociedad, acentuándose considerablemente en edades tempranas. Esto es indudable, y revertir el efecto negativo que se está produciendo en los jóvenes por la interiorización de los hábitos, las conductas, ideas y creencias irreales y sin contenido de valores sociales adecuados, que están asumiendo por la influencia del moldeamiento a la que están expuestos por los mensajes que les llegan por los distintos medios de información a los que tienen acceso, sería el mayor paso para la prevención de los problemas relacionados con la educación de los niños.

Si existiera un compromiso por las distintas instituciones que dominan los medios de comunicación, redes sociales y publicidad, con los agentes educacionales, respetando las reglas dentro del marco legal establecido al efecto y una praxis profesional de acuerdo con sus códigos éticos y deontológicos en pro de los derechos de los menores, la defensa en la erradicación de conductas antisociales, mejora de los hábitos saludables y de valores sociales, tal y como se ha expuesto y explicado en este estudio, se produciría una transformación en la educación, dando como resultado, unos jóvenes más preparados educacionalmente, más resilientes y resolutivos tanto personal como socialmente, y en un futuro adultos con conductas prosociales interiorizadas.

## 7. Conclusión

A la conclusión final que se llega desde este estudio sobre la facultad que tienen los medios de comunicación en materia educativa y preventiva, es que, utilizándose éstos de forma correcta, por medio de su

poder de divulgación y de condicionamiento en la opinión pública, pueden ser una herramienta primordial para la mejora del sistema educativo, de la transmisión de valores y normas sociales establecidas para una convivencia pacífica y solidaria para avanzar en el progreso del bienestar social.

Esto no es una utopía, quizás como muchos puedan pensar, pues no se prescinde aquí de la realidad, sino al contrario, intentando mejorarla, eliminando las barreras que los mismos individuos ponen en su evolución y desarrollo. Utilizando los medios de comunicación como parte del engranaje de colaboración mutua –sociedad y medios de comunicación–, para la búsqueda del bienestar social. Siendo los medios de comunicación, parte de este engranaje, su funcionamiento debe ser recíproco, pues éstos se nutren de la sociedad y viceversa.

Existe una retroalimentación, donde ambos deben de ayudarse para conseguir sus objetivos, sin olvidar desde luego, que el fin último de una sociedad es el bien común. Y en asuntos educativos de nuestros jóvenes, que serán en un futuro quienes lleven las riendas de esta sociedad, aún más nos debemos a esta sinergia cooperativa para que funcione el engranaje educacional, y así ofrecer a las nuevas generaciones un legado fértil para su progreso en el futuro.

Todo proyecto o idea nace de una utopía irreal desde el instante que se concibe como pensamiento hipotético. La curiosidad, la adaptación por la supervivencia y la motivación para mejorar nuestras condiciones de vida, van a originar pensamientos alternativos-lógicos o disruptivos-creativos, que nos llevan a veces a tomar decisiones para el cambio, convirtiéndose en nuevas oportunidades para el ser humano. Con esto se quiere decir, que no es una hipótesis imposible, pues el hombre lleva solventando problemas desde su origen, para mejorar su convivencia con los demás.

Los medios de comunicación, desde su posición destacada para el tratamiento y divulgación de la información, son un canal vital para enseñar y educar sobre los problemas de la sociedad y mostrar las herramientas, estrategias y habilidades para resolver y erradicar dichos problemas originados por el déficit educativo y de valores sociales. Pues no se trata solamente de una investigación en sí, sino una cuestión cívica y moral (Camps, 2003).

Y en esta demanda de educación cívica y moral, es donde entra en escena los medios de comunicación. Éstos tienen los recursos y el poder de ser el baluarte donde se reflejen y sean el modelo que acompañen a los agentes educadores en su labor educativa. A través de pactos y acuerdos de colaboración y coordinación, entre éstos y todos los agentes sociales en materia educativa, para conseguir el compromiso permanente para mejorar el sistema educativo, implantar valores sociales y promover planes de prevención de conductas antisociales expuestas en este artículo, como el acoso escolar. Y por otro lado, que los medios de comunicación recuperen la imagen y la confianza que han perdido hoy en día en la sociedad.

## Referencias bibliográficas

Asociación de prensa de Madrid (2017). *Informe anual de la profesión periodística*. Disponible en: [http://corresponsalesdepaz.es/archivos/201712/InformeAPM-2017\\_2.pdf](http://corresponsalesdepaz.es/archivos/201712/InformeAPM-2017_2.pdf), consultado el día 22 de junio de 2018.

Bullying sin Fronteras (2018) disponible en: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/01/suicidio-por-bullying-en-espana-el-caso.html>, consultado el día 22 de julio de 2018.

Camps, Victoria (2003): “La violencia en la televisión: ¿Qué debemos hacer?”. *Quaderns del CAC*, 17, 3-14.

- Durkheim, Emile. (1992). *El suicidio*. Madrid: Akal.
- Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE) (2017). *Código deontológico*. Disponible en: <http://fape.es/home/codigo-deontologico/> consultado el día 22 de junio de 2018.
- Ferrerós, María Luisa (2005). *Enséñame a ver la tele*. Barcelona: Paidós.
- Fundación ANAR (2016). *II Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying*. Disponible en: <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>, consultado el día 21 de julio de 2018.
- Fundación Gabriel García Márquez para el nuevo periodismo iberoamericano (FNPI) (2018). Disponible en: <http://www.fnpi.org/es/consultorio-etico/consulta/845>, consultado el día 22 de junio de 2018.
- Goffman, Ervin (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Herrera Ramírez, Rocío; Ures Villar, María Belén y Martínez Jambrina, Juan José (2015): “El tratamiento del suicidio en la prensa española: ¿efecto werther o efecto papageno?”. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (125), 123-134.
- Morduchowicz, Roxana (2003): “El sentido de una educación en medios”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.
- Navarro-Gómez, Noelia (2017): “El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles”. *Clínica y Salud*, 28 (1), 25-31, consultado el 21 de julio de 2018.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012). *Prevención del suicidio SUPRE*. Disponible en: [http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/), consultado el día 21 de julio de 2018.
- Ortiz Tardio, Joaquín. (2008): “El niño, los medios y la publicidad”. *Vox Paediatrica*, 16 (1), 39-43.
- Piaget, Jean (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Ariel.
- Pérez Barrero, Sergio A. (2005): “Los mitos sobre el suicidio. La importancia de conocerlos”. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (3), 386-384.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762], 2014). *El contrato social*. e-artnow.
- Sádaba-Garraza, María Teresa (2001): “Origen, aplicación y límites de la ‘teoría del encuadre’, (*framing*) en comunicación”. *Comunicación y Sociedad*, 24 (2), 143-175.
- Sahuquillo Verdet, Fernando (2017): “Fuentes y encuadres del discurso mediático del acoso escolar en los periódicos El Mundo y El País”. *Doxa Comunicación*, 25, 169-192.
- Veiga, Pilar R. (2016): ¿Informar o silenciar los suicidios en la prensa?, *La Vanguardia*. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/vida/20160909/41198724872/informar-o-silenciar-los-suicidios-en-la-prensa.html>, consultado el día 22 de julio de 2018.

## Nota biográfica

**Pedro García Sanmartín** es Graduado en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Funcionario de la Administración Local de Córdoba. Experto en Mediación Familiar y Resolución de Conflictos por la Escuela Española de Mediación y Resolución de Conflictos (certificado por la UDIMA, Universidad a distancia de Madrid). Especialista en Mediación Comunitaria por la Escuela Española de Mediación y Resolución de Conflictos. Experto en Coaching Personal por Emociona Coaching & Training S.L. (spin-off, Universidad de Granada).

# El cine en la formación inicial del docente

## The Cinema in the Teacher's Initial Training

Joaquín Giró Miranda<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo se centra en el cine como herramienta de análisis práctico en la formación inicial del docente. El cine se sirve de la imaginación, las emociones y la cultura proponiendo otros modos de entender la vida social. Este texto, a través de la reflexión y el análisis de dos películas, intenta mostrar las posibilidades de un aprendizaje comprensivo del hecho de ser un buen docente, máxime cuando las prácticas del máster de secundaria o de los grados de maestro, apenas permiten acercarse a la realidad de lo que significa ser un buen docente.

### Palabras clave

Cine, formación inicial, docente, emociones, empatía, socialización.

### Abstract

This article focuses on cinema as a tool for practical analysis in the teacher's initial training. Cinema is used in imagination, emotions and culture, proposing other ways of understanding social life. This text, through the reflection and analysis of two films, tries to show the possibilities of a comprehensive learning of the fact of being a good teacher, especially when the practices of the Master of Secondary or the degrees of teacher, they can barely get close to the reality of what it means to be a good teacher.

### Keywords

Film, initial training, teaching, emotions, empathy, socialization

Recibido: 11-03-2018  
Aceptado: 11-05-2018

---

<sup>1</sup> Profesor de Sociología, Universidad de La Rioja; [joaquin.giro@unirioja.es](mailto:joaquin.giro@unirioja.es).

## 1. Introducción: ¿Por qué el cine?

El dominio de la imagen y la cultura audiovisual es innegable. Solo en Google aparecen 164 000 videos que responden a la búsqueda de «cine y educación», un número suficiente como para entender que las nuevas tecnologías y la imagen acaparan el mundo educativo por encima de la lecto-escritura y, sin embargo, todavía se toma la tecnología audiovisual como un recurso docente o una herramienta al servicio del profesor, no constituyendo parte del currículo en la formación inicial del docente e interviniendo tan solo de manera transversal. Beltrán (2006: 88), señalaba que en sus clases «ha ensayado la integración de algunos contenidos y narraciones fílmicas como forma de ilustrar. En este caso la mirada sociológica deja de ser un término metafórico y se convierte en una descripción literal de un curso de acción educativa»; es decir, las acciones cinematográficas pasan por el filtro de la reflexión crítica para construir conocimiento científico, si bien este ejemplo es un caso aislado y no puede ser considerado como determinante en la formación inicial del docente.

En la formación inicial del docente, pese a los avances realizados en su transformación mediante grados y máster, todavía resulta escasa su práctica profesional, lo cual desemboca en un conocimiento muy básico sobre esta profesión y el significado de lo que se considera un buen docente. Porque, ¿qué es ser un buen docente? No se sabe con certidumbre, tan solo podemos aportar experiencias propias o ajenas que vienen delimitadas por contextos particulares y situaciones imprevistas. Necesitamos de las experiencias de otros, del valor de las mismas, de su disponibilidad para transmitir las y de nuestra capacidad para asimilarlas y hacerlas nuestras. Todo lo cual constituye más un desiderátum que una realidad.

A un buen docente se le suponen competencias y determinadas cualidades, como empatía, honestidad, etc., pues debe transmitir valores, actitudes y ejemplos de vida con los que se identificaría un ciudadano crítico. Para ello debe conocerse mejor, conocer sus propias emociones, de modo que pueda conocer y reconocerse en los demás; y es ahí donde entra en juego la variedad de contenidos emocionales que se dan en la producción cinematográfica, pues en ella encontramos todas aquellas disposiciones emotivas en las que nos podemos ver reflejados. «El film no se puede considerar un universo cerrado, es una estructura dinámica, que propicia un diálogo entre el texto y el destinatario» (Gispert, 2009: 74). El cine nos llega directamente porque nos vemos identificados con los protagonistas en diversidad de situaciones que hacemos nuestras y que además nos permiten reflexionar sobre nuestra forma de actuar. Gestionando adecuadamente las emociones que produce el cine se puede conseguir que los alumnos, mediante procesos de adaptación, adquieran una conciencia ciudadana que les permita canalizar de manera equilibrada sus propias emociones.

Sabemos que el buen docente no existe y tan solo nuestra profesionalización a lo largo de los años lograría acercarse a este ideal. De hecho, el ideal de la profesión docente se consigue a través de la reflexión educativa y crítica que debe estar basada en las experiencias sostenidas en las aulas con los alumnos; porque sin experiencias difícilmente podemos cuestionarnos nuestra actividad profesional, y difícilmente podríamos preguntarnos acerca de lo que se hace, el porqué, el para qué y el cómo.

Ya hemos apuntado otra cualidad que también formaría parte de lo que entendemos por un buen docente, y es la capacidad para desarrollar cierta empatía con la comunidad educativa (familias, alumnos, otros profesionales, etc.). Sin embargo esta cualidad no se genera espontáneamente y tampoco se encuentra ni en la formación inicial ni en el currículo del docente, sino que es preciso trabajarla para entendernos afectiva y cognitivamente con los demás; y para lo cual necesitamos el concurso de tiempo y vivencias, de experiencias emocionales y culturales, de tal modo que logremos identificarlas.

La empatía debe adaptarse a la personalidad de cada persona, pero trabajarla en el corto periodo de la formación inicial del docente exige de una herramienta tan multifuncional como el cine, donde se reflejan la diversidad de emociones y culturas. Esta contradicción entre el tiempo y la demanda o la necesidad de esta cualidad, nos la puede resolver el cine con su enorme variedad de situaciones, personajes y contextos con los que nos podemos identificar en un momento determinado.

En cuanto a las competencias que debe sostener un docente, ya nos hablan numerosos manuales y diversos trabajos de pedagogía; sin embargo, de la honestidad como un modo de actuar que demuestre integridad de acuerdo a las normas sociales en las que se socializan los alumnos apenas encontramos referencias dando por sentado que es lo que se espera de todo buen docente. En su momento, Durkheim (1975: 53) definió la educación como «la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no han alcanzado un grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio específico al que está especialmente destinado». Sin embargo, la rectitud en las maneras de actuar no siempre nos identifica con los procesos de socialización. La diversidad de identidades culturales que se dan en la sociedad contemporánea choca en multitud de ocasiones con la homogeneidad que imponen unas normas comunitarias que son las que se transmiten en los procesos de socialización formales (Imbernon, 2001). En este sentido, el cine ofrece recursos al docente para la reflexión sobre la necesidad de obrar con honestidad, respetando las normas sociales y valores que permiten la convivencia en la diversidad al mostrar de manera significativa esta cuestión, mediante contextos y situaciones de gran variabilidad.

Y es que el cine no solo es arte. Es un documento sobre épocas, pensamientos, estilos de vida y costumbres. Un modo ideal para acceder a la sociedad y descubrir su realidad, ya que es reflejo de la vida misma y de la forma de comportarse en un momento determinado. Por su parte, sabemos que la Sociología como ciencia es una herramienta útil y práctica para comprender la realidad social. Es decir, conocer el comportamiento de las personas en grupo y para el grupo. En este sentido, nuestra empresa, como sociólogos de la educación, es analizar y conocer, desde una visión crítica, el sistema educativo y todas los protagonistas que lo forman (profesores, alumnos, familias y administraciones...) en relación a la estructura y el sentido de la sociedad en su conjunto.

Mediante la proyección de las películas sobre educación, pretendemos abrir nuevas sendas de reflexión que van más allá de las interpretaciones comúnmente aceptadas u oficialmente establecidas, dado que las cosas «no son lo que parecen». Pretendemos estudiar situaciones propuestas en diferentes películas sobre educación, o bien atender al análisis de fenómenos como son las desigualdades o los procesos de socialización, que son los que en este breve artículo pretendemos mostrar como ejemplos de prácticas curriculares en la formación inicial de los futuros docentes. Tan solo vamos a mostrar dos ejemplos de películas bien conocidas que sirven a nuestro propósito (*Hoy empieza todo* y *El profesor Lazhar*).

## 2. Ficha técnica de la película *Hoy empieza todo*



Título original: *Ça commence aujourd'hui*

Año: 1999

Duración: 107 min.

País: Francia

Director: Bertrand Tavernier

Guión: Dominique Sampiero, Tiffany Tavernier, Bertrand Tavernier

Música: Louis Scelavis

Fotografía: Alain Cloquart

Reparto: Philippe Torreton, Maria Pitarresi, Nadia Kaci, Didier Bezace, Veronique Ataly, Nathalie Bécue, Emmanuelle Bercot, Françoise Bette

Productora: Les Films Alain Sarde/Little Bear/TF1 Films Production

Género: Drama | Enseñanza. Infancia

### 2.1. Resumen

*Hoy empieza todo* es una película que ofrece una clara visión de los problemas a los que se enfrenta la educación en zonas sin recursos económicos adecuados. El escenario de esta película es una escuela infantil de un pueblo minero situado en el norte de Francia, donde su protagonista Daniel Lefebvre, el director, tendrá que enfrentarse no solo a problemas que van más allá de la mera enseñanza, entrañando una problemática muy superior. La historia ocurre en el año 1998 cuando la crisis minera dejó a numerosas familias sin trabajo, lo que ocasiona una grave situación a padres y madres que perjudica la educación y el bienestar de sus hijos.

La escuela no dispone de los recursos suficientes como para atender a todos. Lefebvre y las demás maestras se tienen que hacer cargo de un gran número de alumnos por aula y, además, deben hacer frente a los problemas de los niños a consecuencia de la situación económica de sus padres. Debido a los escasos recursos que aportan los servicios sociales, el trabajo de Daniel Lefebvre como director y maestro es complicado. No solamente se encarga de la educación de sus alumnos, sino que también intenta ayudarles así como a sus familias. En otras palabras, en muchas ocasiones debe ir más allá del cargo de director y asumir un rol de trabajador social. Tanto compromiso e implicación hace que la desesperación le domine en ciertas ocasiones.

Algunas de las circunstancias a las que se enfrentará durante la trama desembocarán en tragedia, lo que hará que las dudas lleguen a él, valorando las opciones de seguir colaborando en ayudar a las familias o dejar el trabajo al verse tan desbordado.

### 2.2. Comentarios

El espectador puede hacerse múltiples preguntas en cuanto acaba el filme, pero lo que más llama a la reflexión es cuando nos preguntamos sobre cómo perciben la realidad que les tocó vivir esos niños de cinco años. La escuela es su patio de recreo, van a la escuela aunque tengan fiebre porque las madres quieren dejarlos allí buena parte del día con el fin de que se olviden de la realidad que viven en sus casas.



Aunque muchos de los niños van a la escuela en muy malas condiciones, ellos siguen cantando y jugando en el patio, escapando momentáneamente de la pobreza y del sufrimiento que hay en sus entornos familiares. La grave situación que viven esas familias, no solamente influye en la alimentación de los niños, sino que también tiene consecuencias en lo psicológico como, por ejemplo, Laetitia, que debe utilizar una linterna para poder caminar por su casa, tiene que dormir con abrigo, gorro y bufanda durante el frío del invierno, y está condenada a sufrir viendo cómo su madre se refugia en el alcohol. Cabe destacar el momento en que una ebria señora Henry sale corriendo de la escuela, dejando allí a sus dos hijos. La reacción de la niña llama poderosamente la atención, pues su actitud hace ver que entiende todo y nada al mismo tiempo, como si no le hubiera extrañado la forma de actuar de su madre, pero también queriendo eludir lo que había pasado. Sin embargo, en la escuela sonríe y parece feliz, enmascarando su realidad cotidiana dentro de esos muros.

Por otro lado, el caso de Jimmy es algo más complicado que el de Laetitia, ya que la situación que vive en su hogar hace que su sufrimiento sea externo además de interno. Es decir, este niño debe someterse a duros maltratos físicos por parte de su tío, que parece pagar su pobreza y sus fracasos con violencia contra su propio sobrino.

La situación social y económica que vive ese pueblo minero llega hasta tal punto que la escuela de Daniel Lefebvre sufre un robo durante una noche. Este momento del filme es importante para darse cuenta de lo mal que lo está pasando la gente de ese pueblo como para robar en una escuela de párvulos y dejarla destrozada. Los autores de dicho saqueo son dos niños que parecen entrar en la adolescencia, algo muy importante a tener en cuenta, pues ellos simbolizan toda una generación que ha perdido cualquier tipo de aspiración en sus vidas, tomando caminos de tal forma que su futuro puede acabar llevándolos a la cárcel en lugar de saber lo que es un oficio.

Al final de la película se ve cómo los niños juegan felices en el patio bajo la presencia de todos los padres y profesores. Después del trágico suicidio de la señora Henry junto a Laetitia y su otro hijo, después de que la policía alejara a Jimmy de su familia, después de todo un curso lleno de contratiempos, problemas y desgracias, vemos como la vida continúa para todos. A pesar de que muchas de esas familias estén en peligro de pobreza extrema, también consiguen darse cuenta de que las alegrías llegan estando los unos con los otros, haciendo ver al espectador que la felicidad es más palpable cuando uno se aleja de la realidad material y disfruta con su comunidad.

*Hay cosas que nunca desaparecerán, están en la carne y hablan. Están en la tierra. Montones de piedras apiladas una a una con las manos del padre, del abuelo. Toda su paciencia acumulada resistió la lluvia, al horizonte haciendo pequeños montoncitos ante la noche.*

*Para retener la luz de la luna, para estar erguidos contaremos a nuestros hijos, les diremos que fue duro pero que nuestros padres fueron unos señores y que heredamos eso de ellos: montones de piedras y el coraje de levantarlas.*

Con la lectura de este texto termina la película, síntesis perfecta y muy bien adaptada al mensaje que se puede entrever en la obra, donde aun aconteciendo situaciones que desbordan siempre encontramos un espíritu de esperanza y de mejora tanto por los que se quedaron en el camino como por los que continúan en él.

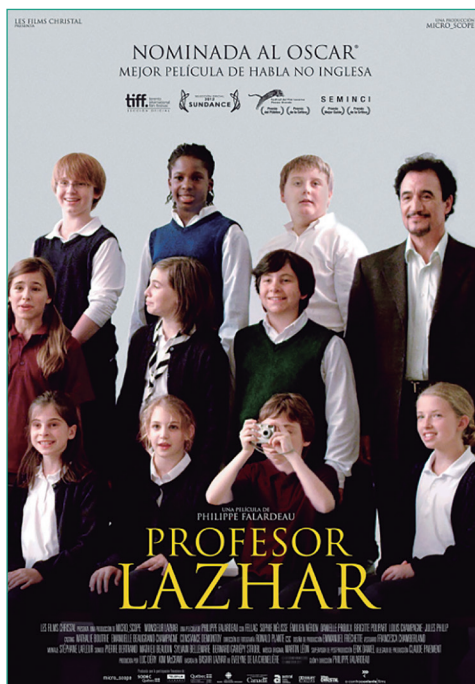
### 2.3. Aspectos sobre la desigualdad

La película se desarrolla aproximadamente durante un curso académico, en el cual los maestros y maestras se ven perjudicados por los numerosos problemas que tienen las diferentes familias de los niños. Por tanto, a lo largo de la película se abordan temas como niños mal alimentados, situaciones inhumanas en el hogar, falta de recursos para abonar las primas de la escuela, todos estos pertenecen a un mismo problema la falta de recursos económicos, ofreciendo una clara diferencia entre una escuela situada en una zona privilegiada y esta situada en una zona marginal.

### 2.4. Socialización y enseñanza de normas sociales a los alumnos

El entorno donde se desarrolla una persona va a influenciar en su manera de socializarse y la dimensión de las normas sociales va a variar notablemente. El ámbito donde se desarrolló esta película muestra un ámbito de socialización en un entorno marginal donde las normas sociales se ven franqueadas con asiduidad, pero también sobresalen valores como cooperación.

## 3. Ficha Técnica de la película *El profesor Lazhar*



Título original: *Monsieur Lazhar*

Año: 2011

Duración: 94 min.

País: Canadá

Director: Philippe Falardeau Guion: Philippe Falardeau  
Música: Martin Léon Fotografía: Ronald Plante

Reparto: Mohamed Fellag, Sophie Nélisse, Émilien Néron, Marie-Ève Beauregard, Vincent Millard, Seddik Benslimane, Louis-David Leblanc, Danielle Proulx, Brigitte Poupart, Jules Philip, Louis Champagne, Daniel Gadouas, Francine Ruel, Sophie Sanscartier

Productora: micro\_scope

Género: Drama | Enseñanza. Colegios & Universidad. Inmigración

### 3.1. Resumen

*El Profesor Lazhar* trata sobre un aula de educación primaria en un colegio de Montreal (Canadá) que vive una gran tragedia. Su profesora se suicida colgándose del techo del aula. Uno de los alumnos, Simon, que a su vez es el niño más rebelde y problemático de la clase, la encuentra y pide ayuda al resto de los docentes. Éstos intentan que ningún otro niño vea a su maestra de esta manera, pero a pesar de los esfuerzos, Alice, la protagonista por excelencia de esta película, también la ve.

Este suceso hace que la directora de la escuela busque rápidamente un sustituto, que recae en la figura de Bachir Lazhar, un argelino de 55 años. Sin embargo este hombre esconde un secreto, él no es maestro ni ha impartido clase en Argelia como hace entender a la directora de la escuela, sino que es

un camarero que ha tenido que huir de Argelia cuando su mujer fue amenazada de muerte por escribir un libro en contra del gobierno.

Desgraciadamente no toda la familia de Bachir corrió la misma suerte que él, ya que mientras él huyó a Canadá para prepararlo todo y así poder recibir a su familia, su mujer y sus hijos sufrieron un atentado y murieron. Sin embargo Bachir Lazhar no solo tiene que lidiar con ese terrible dolor, sino que ahora deberá enfrentarse a una clase de niños traumatizados por la muerte de su profesora.

Desde el primer momento podemos observar en la particularidad de la forma de enseñar de Bachir las grandes diferencias que tiene respecto a la anterior profesora aunque en definitiva va ganándose la confianza de todo el mundo que le rodea, profesores y alumnos, gracias a su sinceridad y a su forma de afrontar los problemas.

### 3.2. Comentarios

Esta película muestra diversas caras de la vida actual, tanto la de la educación (en este caso la de Canadá), como la del dolor psicológico infantil ante un suceso tan dramático. Es crítica con el sistema educativo al observar un sistema burocrático, cuyo objetivo es de carácter económico y mercantil, y donde el docente se muestra más como un trabajador asalariado que vocacional.

Se señalan dos opciones posibles de cómo llevar la enseñanza. O bien seguir unos reglamentos y leyes educativas con el fin de educar a los alumnos sin emociones y solo usando unos cánones estandarizados, o bien ayudar al alumno a aprender e intentar que comprenda los conceptos no solo de las asignaturas, sino también de los diversos aspectos emocionales de la vida. *El profesor Lazhar*, por supuesto, opta por la segunda opción, ya que no comprende que en Canadá se prohíba cualquier gesto de cariño o de regañina hacia un alumno. Vemos un colectivo de profesores que solo se dedican a impartir clase estrictamente, dentro de un marco políticamente correcto, a pesar de que ellos saben que darían mucho más de su parte si dispusieran de libertad para hacerlo.

También critica la pérdida de poder que han tenido los profesores frente al alumno, además de mostrarnos a algunos niños como fieles reflejos de la identidad de sus padres y no como personas que construyen su personalidad por sí mismos.

Por otro lado, esta película no solo nos muestra aspectos educativos, sino que profundiza también en los sentimientos de los alumnos y de los distintos personajes ante una situación tan dramática. Por su parte, las autoridades escolares prefieren abordar este tema de una manera muy delicada y no tratarla abiertamente dejando que los niños se expresen libremente de modo que puedan sacar el dolor que les abrumba. Finalmente entendemos que lo adecuado era explicar y tratar la situación con normalidad, ya que a pesar de que los niños siguen siendo ingenuos e inocentes, son capaces de comprender algunas cosas.

### 3.3. Aspectos sobre la desigualdad

Las desigualdades más visibles son los diversos grados de madurez de los distintos alumnos de una misma edad y cómo afronta cada uno el trauma de la muerte de su profesora. Entre los alumnos del profesor Lazhar se encuentran todo tipo de estudiantes, entre ellos un estudiante musulmán, otro de origen chileno y alumnos afroamericanos. Sin embargo, éstos no son los alumnos que más peso cobran a lo largo de la historia. La poca importancia que se les puede llegar a dar muestra que, en realidad, están muy bien integrados con el resto de sus compañeros. De hecho, no hay ningún tipo de

rechazo por parte de los alumnos nativos hacia éstos. Incluso en una de las escenas de la película, hacia el final de ésta, se ve a una niña musulmana llevando el velo y a una chica canadiense que se acerca a ella para comentarle que llevan las mismas zapatillas. Ambas niñas se ríen y empiezan a jugar juntas. Por lo tanto, una vez más se observa una aceptación total más que una discriminación.

Se podría decir que la desigualdad es mucho más visible en los profesores, pero esta afirmación se debe observar con mucha cautela. Es cierto que hay profesores extranjeros, como la maestra con la que Lazhar parece comenzar una relación sentimental. Cuando ella le invita a cenar le confiesa que es inmigrante, ya que ha vivido y trabajado durante bastantes años en países de otro continente. No obstante, su condición de inmigrante no provoca un rechazo por parte de la sociedad o del centro, sino que ella la utiliza para complementar de manera positiva los contenidos que debe enseñar.

Igualmente, se detectaría un aspecto de desigualdad en una escena en que los alumnos llegan a decir que nunca habrá justicia entre ellos y los profesores, ya que las ideas de estos últimos son automáticamente consideradas como las correctas, y nunca van a poder ser cuestionadas. Esta desigualdad se hace más evidente y grave cuando prohíben a los alumnos hablar sobre el suicidio de su maestra fuera de las sesiones con la psicóloga del colegio. Es un tema que se reduce a unas pocas horas en las que se intenta que superen el trauma, aunque escondiéndolo y enterrándolo para el resto de las clases y de los alumnos del colegio.

Sin embargo, es en Lazhar en quien se observa una mayor desigualdad al tener que superar una serie de obstáculos fruto de las diferencias existentes entre Canadá y Argelia. Esas diferencias le provocan una serie de llamadas de atención por parte de los miembros del profesorado y de los padres de ciertos alumnos. Por un lado, el profesorado impone, en cierto modo, los materiales que el profesor Lazhar debe usar en sus clases. Además, le prohíben cualquier tipo de contacto físico con los alumnos y le obligan a no hablar del suicidio de la maestra con los estudiantes. Por otro lado, los padres de ciertos alumnos también muestran algunas de sus quejas hacia el profesor, pues éste parece dispuesto a educar íntegramente a sus alumnos, y los familiares insisten en que se debe limitar a enseñarles conceptos, y no a educarlos. Curiosamente, también los propios alumnos realizan alguna llamada de atención al profesor argelino. Mientras que Alice le recomienda unos libros más adecuados al nivel de los alumnos, otra de las alumnas corrige uno de los conceptos que Lazhar utiliza para referirse a un elemento de la frase, llegando incluso a ridiculizarlo por estar demasiado desfasado y muy acostumbrado a la educación argelina. De hecho, aunque Lazhar parece conseguir integrarse finalmente con los alumnos, es despedido.

### 3.4. Socialización y enseñanza de normas sociales a los alumnos

La película *El profesor Lazhar* nos presenta un aula en la que el suicidio de la profesora, un acontecimiento desagradable e inesperado, causa un ambiente enrarecido en la escuela, que deja a sus alumnos en auténtico *shock*. Es en este contexto en el que se produce la llegada del profesor Lazhar, un docente sin experiencia educativa, el cual se valdrá únicamente de su intuición para llevar a cabo sus clases. La película muestra las relaciones de Lazhar con sus alumnos, jugando éstas un papel esencial en el aprendizaje. Como docente Lazhar ayuda a sus alumnos a superar las dificultades, especialmente emocionales provocadas por la muerte de su profesora. A lo largo de la película vemos en los alumnos diferentes ritmos de superar la muerte de la profesora, dependiendo de su capacidad de asimilación del

suceso, así como de su unión y relación con la misma. Claro ejemplo de esta circunstancia es Simon, quien se siente culpable por la muerte de la profesora.

Bajo este contexto la película, muestra otra realidad que no es otra que el tratamiento de los niños en la escuela ante un suceso de tal magnitud. De esta manera el profesor Lazhar, nos hace reflexionar sobre si hay que tratarlos como «niños» y sobreprotegerlos y aislarlos del acontecimiento, evitando el tratamiento del tema en el aula, tal y como llevan a cabo las autoridades educativas y padres, o por el contrario tratarlos como personas, que a pesar de su ingenuidad son capaces de asimilar, tratar y afrontar el suceso con normalidad. En base a la película esta segunda opción es la que más efecto provoca en los alumnos cuando Lazhar, trata el tema en el aula con normalidad y sinceridad, ayudando a alumnos como Simon. De esta manera el profesor, debe actuar también como una especie de psicólogo en el aula, percatándose de las emociones y sentimientos de sus alumnos, siempre apoyado por el departamento de orientación y pedagógico, y no de manera independiente.

De manera menos marcada, la película muestra otra serie de realidades, como la relación entre adultos y niños, reflejada no solo en la relación entre docentes y alumnos, sino también entre padres e hijos. Así mismo se muestra igualmente el tema de la inmigración, reflejado en la escena de la tutoría que tiene Lazhar con los padres de una alumna, que le achacan su procedencia extranjera, circunstancia que a ninguno de los alumnos parece importar, y que hoy en día debido a la globalización existente en el mundo es del todo irrelevante.

#### 4. Conclusiones: el cine en la formación del docente

Como se desprende de estos dos ejemplos audiovisuales, la percepción de una realidad posible y la identificación con los protagonistas, permite al futuro docente, a través de un análisis reflexivo, adoptar un gran número de posiciones respecto a situaciones que, de ser posibles en su biografía profesional, resolvería sin excesivas dificultades, toda vez que ya fueron debatidas, analizadas y adoptadas en el marco de su formación. Vivimos un momento de globalización de la cultura mediática que está generando nuevas formas de construcción de identidades y ciudadanía, aproximando las diferentes culturas y comunidades, por lo que la incorporación del cine como una herramienta más de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los grados y máster de formación de maestros y profesorado de secundaria, constituye un elemento fundamental en el desarrollo y potenciación del futuro docente, al menos mientras las prácticas sigan siendo tan insuficientes como en la actualidad.

#### Referencias bibliográficas

- Beltrán Llavador, José (2006): “Sobre cine, sociedad y educación: Cómo hacer cosas con imágenes”. *Revista de Ciencias Sociales*, 23, 88-99.
- Durkheim, Émile (1975). *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- Gispert Pellicer, Esther (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- Imbernón, Francesc (2001): “Claves para una nueva formación del profesorado”. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66

## Nota biográfica

**Joaquín Giró Miranda** es profesor Titular Sociología del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de La Rioja, donde imparte las materias de sociología de la educación en el Máster de Profesorado de Secundaria y en el Grado de Maestro Primaria. Doctor por la Universidad de La Rioja (UR) y licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense, ha sido Secretario de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), y del Comité de Investigación 13 (Sociología de la Educación), en la Federación Española de Sociología. Autor de trece libros y coordinador de nueve publicaciones; ha publicado más de veinte artículos en revistas científicas y ha colaborado en treinta y siete obras colectivas. En la actualidad lleva dos líneas de investigación: Sociología de la Educación y Sociología de las Migraciones.

# Accountable to Whom?: The Use of Media to Communicate Educational Accountability to Latino Families in a California Middle School

¿Responsable a quién y cómo?: El uso de los medios para comunicar las calificaciones de exámenes estatales en una escuela secundaria de California

Sera Jera Hernández<sup>1</sup>

## Abstract

This paper explores how one Title I middle school in California responds to high-stakes accountability during an era of educational reform, and how one first-generation Latino immigrant family comes to understand the school's focus on test scores, high expectations, and academic achievement. Drawing from a larger Language Socialization study that utilizes participation observation and interview data, the paper provides ethnographic snapshots to demonstrate the ways in which one school communicated under, with, and through high stakes educational reform policies via a variety of media while functioning under *Program Improvement* status, and how the focal family participated in and negotiated these draconian educational policies that became part of their everyday experience with schooling in the U.S.

## Keywords

Latino families, Educational reform policies, Standardized tests, High-stakes accountability.

## Resumen

Este manuscrito explora cómo una escuela secundaria de Título I en California responde a una responsabilidad de alto impacto durante una era de reforma educativa, y cómo una familia Latina de inmigrantes de primera generación entiende el enfoque de la escuela en calificaciones de exámenes, altas expectativas y logros académicos. A partir de un estudio más amplio de *Language Socialization* que utiliza observación participante y datos de entrevistas, el manuscrito proporciona imágenes etnográficas para demostrar las formas en que una escuela se comunicó debajo de, con y a través de políticas de reforma educativa de alto impacto por una variedad de medios mientras funciona debajo del estado del *Program Improvement*, y cómo la familia focal participó y negoció estas políticas educativas draconianas que se convirtieron en parte de su experiencia cotidiana con la educación en los Estados Unidos..

## Palabras clave

Familias Latinas, políticas de reforma educativa, exámenes estandarizados, responsabilidad de alto impacto.

Recibido: 05-03-2018

Aceptado: 27-04-2018

<sup>1</sup> Sera Jera Hernández, San Diego State University.

## 1. Introduction

Since the turn of the 21<sup>st</sup> century, federal education reform policies have strongly shaped the essence of schooling in the United States. Hard-wired into the educational imagination are pervasive discourses of «accountability» and «high standards» where teaching to a test or narrowing a school's curriculum are the modus operandi for public school survival, particularly in linguistically and culturally diverse schools. Undoubtedly, the accountability provisions of *No Child Left Behind* (NCLB) have shed light on the educational plight of historically underserved students, but those same provisions have resulted in the over-testing of English Learners (Zacher Pandya, 2011), a narrowing of school curriculum and teaching-to-the-test practices (Menken, 2006), and interventionist parent involvement initiatives that target non-dominant communities (Baquedano-López, *et al.*, 2013). The *Every Student Succeeds Act* (ESSA) of 2015 revised some of the provisions of NCLB, mostly providing more control to states rather than the federal government in keeping schools «accountable.» Still, we can't ignore that educational policies play a role in what does and does not happen in schools and which classrooms receive federal monies, as national and state legislation shape the academic content, pedagogy, and curricular materials utilized with children in the pre-K-12 setting. Educational policy under an era of reform also influences practices and processes outside of schools, including how families and schools interact. Even with efforts to learn from the consequences of draconian policies of the past and present, we are currently still operating under an educational era that continues to call for and fetishize the high academic performance of low-income students of color on standardized tests in U.S. public schools.

This is particularly the case for Latino students, now the majority in California (Kane, 2010), with more than 3.2 million attending a California public school (Ramanathan, 2010). The vast majority of Latino students in California are of Mexican descent, and they continue to experience the lowest academic attainment than any other ethnic-minority group in the United States (Gándara, 1995; Yosso & Solórzano, 2006). This paper draws from a two-year Language Socialization (Garrett & Baquedano-López, 2002; Shieffelin & Ochs, 1986) study that examines how federal and state language and educational policies are made sense of and get taken up by four Mexican first-generation (im)migrant families, both parents and their children, and the ways in which they make sense of educational opportunities and inequities in light of such educational policy implementation and practice. The focal families participated in the study as they navigated a public middle school in a northern or southern California school district, chosen because middle school is a critical transition—a time of increased academic vulnerability in which educational gaps tend to become more salient for Spanish-speaking students (Thomas & Collier, 2003). Specifically, this paper explores how one Title I middle school responds to high-stakes accountability, detailing school policies and practices that are in place as a response to educational reform, and how one focal family comes to understand the school's focus on test scores, high expectations, and academic achievement. The paper begins with a brief introduction to the study's theoretical frame, methods, ethnographic context, description of the focal family, followed by ethnographic snapshots to demonstrate the ways in which one school communicated under, with, and through high stakes educational reform policies while functioning under *Program Improvement*<sup>2</sup> status, and the ways in which one family participated in and negotiated educational accountability within the local middle school.

---

2 *Program Improvement* (PI) status was a status that schools that receive state funding would be designated if sub-groups of their student population did not make required growth on state exams. PI status will be explained further in the manuscript. It is important to note that with the passage of the *Every Student Succeeds Act* (ESSA) that reauthorized the *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) in December 2015, U.S. states have greater flexibility in developing their state plans and systems for holding schools and Local Educational Agencies (e.g., school districts) accountable for student progress, thus ending the PI movement after the 2016-17 school year (California Department of Education, 2018).



## 2. Theoretical framework

Communicative practices, perspectives, and identities are developed and shaped across multiple domains within an individual's milieu. The larger study from which this paper is drawn was concerned with how first-generation mixed-status (im)migrant families come to understand the educational system in the U.S. as shaped by their interactions within and across home, school, and community contexts. Therefore, the study relied on the theoretical tenets and methodological orientations of the field of Language Socialization (Garrett & Baquedano-López, 2002; Shieffelin & Ochs, 1986). As an interdisciplinary approach to learning, Language Socialization (LS) blends core tenets of anthropology, sociolinguistics, and developmental psychology to study the lifelong process of acquiring language and culture simultaneously. LS research builds on sociocultural perspectives of learning (Vygotsky, 1986; Rogoff, 1991) that have demonstrated how individual consciousness is built through relations with others, and more specifically, how language is developed through the social environment. That is, LS scholars strive to understand how individuals are socialized through and to language, concerned with not only the product of interactions (i.e., language development, cultural ways of being, identities) but also the process in which that learning occurs. More specifically, it is not just the acquisition of language and culture simultaneously, but the ways in which this learning is manifested in context and with whom this learning takes place. Special attention to the nuances in language use allowed for the larger study to document the socialization of focal parents into particular school roles, linguistic and academic identities of focal students, and the complications around marginalized and empowered identities as parents and students within schools under an education reform regime. While it is also understood that individuals become indoctrinated into a way of life through their childhood language socialization experiences (that may involve one or more languages), the process of language socialization also occurs as people become members of new communities and learn new languages or varieties throughout the lifespan. It is with this in mind that the study examined middle school as a formative time in a student's life.

## 3. Methods

This study utilized the methodological tools from the field of Language Socialization (Shieffelin & Ochs, 1986) and multiple case study (Yin, 2009) to combine the ethnographic method of sustained participation observations in focal family homes and schools with interviews of parents, students, teachers, and administrators across the four cases. Combining case study research with an ethnographic Language Socialization study allowed for multiple sources of evidence (Yin, 2009) to enhance the data collected and provide a layered description of the sociocultural and political context of the study. While the micro-level analyses of audio- and video-recorded familial talk in the four focal homes and interviews are privileged in this study, fieldnotes, documentation, archival records, and educator interview transcripts supported a robust description of documented phenomena.

## 4. Ethnographic context

Located in the southern region of the state, Valley Unified<sup>3</sup> is one of the largest suburban school districts in California. The district serves more than 25,000 pre-k-12 students across five cities, has a large adult education program, and 31 neighborhood schools. Two of the larger study's focal families lived in Palms, a predominantly residential city spanning a little over 3 square miles, with small sections of commercial and industrial land. Roughly 40,000 people live in the Palms community, with 90% identifying as

---

3 All names used in this paper are pseudonyms.

Hispanic/Latino (US Census, 2010). With a large Spanish-speaking population, many names of the retail (especially grocery) stores, billboards, and bus stop advertisements in the area are in Spanish.

Valley Unified is located in a hypersegregated<sup>4</sup> community that serves predominately Latino and Asian populations, with railroad tracks largely dividing the schools so that students are segregated by race and class. The two families in Valley Unified live on the low-income Latino side of the tracks and attended South West Middle School, which during the study had a 98% Latino student population. The other side of the tracks serves a largely upper-middle class community of Asian descent. The Palms community is a mix of recent (im)migrants mostly from Mexico and Latino families that have lived there for generations. South West Middle serves almost 600 seventh and eighth grade students that live in Palms.

## 5. The Fuentes family

This paper centers on the experiences of the Fuentes family, led by single-mother Rebecca who has three daughters—16-year-old Amaya, 12-year-old Victoria, and 10-year-old Olivia. Victoria is the focal student of the study as she attended South West Middle School. Rebecca was a *frutera* at the local Chase bank on the weekends, selling fruit to the bank customers. She also watched her cousin's two-year-old daughter during the day, and worked as a housekeeper on Thursdays. She received federal assistance for her three daughters and was able to provide them with food and their basic needs with this support. Home observations were conducted when the family lived across the street from South West Middle. Their living space consisted of one cordoned off room in someone's house, where the family shared one bed and washed the dishes in the bathroom sink. The following analysis of South West Middle's Back to School Night (B2SN) event held at the beginning of the academic school year (2011-2012) includes a compilation of excerpts from interviews and ethnographic fieldnotes to take up some of the key issues surrounding educational accountability addressed in the principal's presentation and overall experiences the Fuentes Family had that evening and throughout the study.

## 6. Back to school night at South West Middle: An ethnographic snapshot

Federal and state education and language policies are authoritative forces in shaping the conditions surrounding U.S. public education, and consequently, the home-school relationship. Part and parcel of these policies are an educational discourse that shapes the ways in which social actors organize their daily routines in schools, influencing their interpretation and enactment, and the resultant educational programs and practices. This is strikingly the case in my experiences shadowing the Fuentes Family at South West's Back to School Night (B2SN) at the beginning of Victoria's 8<sup>th</sup> grade year. At the time, the Fuentes family lived on the same street as the school, just a couple of blocks west. I met up with the family at their house fifteen minutes before the event started so we could walk to the school together. Many families were walking inside the school as we approached the red brick building. As a neighborhood school, there was not an issue with parking as many of the families walked to and from the school. Victoria ran off with one of her friends who also attended the school as Rebecca and I made our way to the gated entrance. A large white banner was draped in the middle of the building with the school's current *Academic Performance Index* (API) score and the school's goal API score (see Image 1). Academic Performance Index is the cornerstone of California's Public Schools Accountability Act of 1999<sup>5</sup> that measures the academic

---

4 Experience of extreme segregation on many dimensions experienced by a racial or ethnic group (Massey & Denton, 1989).

5 Recently the state of California swapped the numeric scores of school accountability for a color-coded system that «shows how districts and schools are performing on test scores, graduation rates and other measures of student success» (California Department of Education, 2017). The last API report for the state was presented in 2013.

performance and growth of schools on a variety of academic measures (California Department of Education, 2013a). States use standardized assessments to measure students' knowledge in English-Language Arts and Math in grades second through eight and once between grades ten and twelve. Student progress must be tracked through a disaggregation of assessment data across student subgroups determined by –socioeconomic status, gender, race, ethnicity, disabilities, and levels of English proficiency (U.S. Department of Education, 2013). A school's API is based on a numeric scale ranging from 200 to 1000.

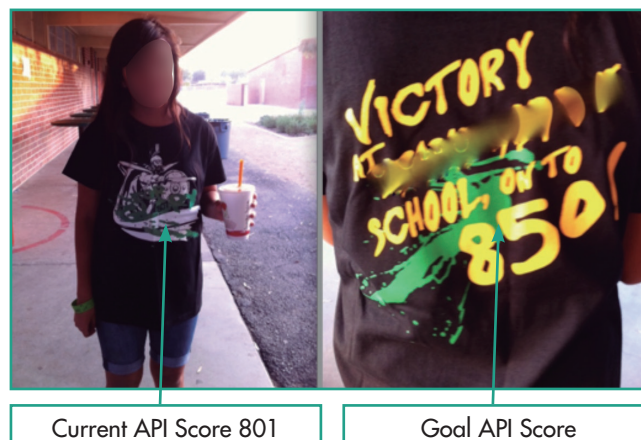
**Image 1.**



Image 1: South West Middle students are reminded of the importance of test scores each time they enter the school. A large white banner is hung above the entrance of the cafeteria that states the school's current API score and the goal API score.

Students in black South West t-shirts were handing out maps of the school. A female student from SWMS walked up to me and Rebecca, handed us a map of the school, and explained to us in Spanish how to use the map when it was time to visit the classrooms. Another student explained in Spanish that the event was starting with a presentation in the cafeteria. Image 2 is a photo of Victoria Fuentes wearing the black t-shirts the middle school students were wearing at Back to School Night at SWMS. On the front of the shirt in small black font is the school's current API score with the goal API score on the back.

**Image 2. Academic Performance Index - Current and Goal Score**



Rebecca and I walked into the packed cafeteria as the presentation was just beginning. In the back of the room was a rectangular-shaped table with a sign-in sheet. Rebecca quickly signed-in and then made her way around people standing in the back of the cafeteria. She proceeded to make her way to one of the cafeteria tables that had just enough room for us to squeeze in and sit. Roughly 150 adults, some

with small children, were sitting at one of the cafeteria tables or standing in the back of the classroom listening to the school officials speak. Though race and ethnicity couldn't be determined from this school event observation, it appeared that most of the parents/guardians were of Latino. Most of the middle school students that came to the event with their families were outside in the quad area where Jamba Juice smoothies and snacks were being sold as a school fundraiser.

Principal Adams, a Caucasian woman in her late thirties, stood in front of the stage with a projector screen behind her. The title slide projected on the screen read, «Annual Title I Meeting for Parents» in large font with «Required By: No Child Left Behind» directly below in a smaller font size. There are quotations around «No Child Left Behind» (see Image 3 below). Rebecca turned to me and asked me in Spanish, «¿Qué significa *No Child Left Behind*?» as she slowly read it off the screen. I briefly explained to her in Spanish that it was a government policy in education. I told her that schools are required to meet the educational needs of all students as determined by their standardized test scores because of the policy.

### Image 3. Accountability at South West Middle



Image 3: Principal Adams executes a two-for-one parent meeting by combining a Back to School Night event with an annual Title I meeting required by NCLB. The presentation was given in English though the auditorium was filled with Spanish-speaking families. Rebecca asked me to translate for her during the meeting as she did not understand what the principal was sharing.

Principal Adams spoke in English and the families sat quietly giving her their undivided attention. It was not clear if the families understood her or not, but Rebecca asked me to translate for her throughout. Principal Adams began her Back to School Night (B2SN) event with a presentation on an educational provision of *No Child Left Behind* – Title I, Part A – *Improving the Academic Achievement of the Disadvantaged*. Title I, Part A, was an original provision of the Elementary and Secondary Education Act of 1965, to allocate funding to schools and districts with at least 35% of the student population deemed «disadvantaged» as determined by low-income indicators (U.S. Department of Education, 2011). The purpose of Title I, Part A is two fold – to provide extra funding to schools that serve high-poverty communities and keep states, districts, and schools accountable for student academic achievement and standards-based instruction. Though Title I funding must target low-income students, all students at a Title I school are eligible to benefit from such monies<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Schools may use Title I funds, as well as other federal, state, and local funds, to operate a «schoolwide program» to improve the instructional program for all students within the school. Title I schools with less than the 40 percent schoolwide threshold or that choose not to operate a schoolwide program offer a «targeted assistance program» in which the school identifies students who are failing, or most at risk of failing, to meet the state's challenging academic achievement standards. Targeted assistance schools design, in consultation educational stakeholders, an instructional program to meet the needs of those students. Both schoolwide and targeted assistance programs must use instructional strategies based on scientifically based research and implement parental involvement activities (U.S. Department of Education, 2011).

Since South West Middle receives Title I funding, they are required to provide this information to parents and meet additional requirements noted in the provision<sup>7</sup>. Schools receiving Title I funds are also required to hold an annual meeting to inform parents of their school's participation in the development of the parent involvement policy and explain to parents their rights in the development and approving of the policy (U.S. Department of Education, 2004). This was not something covered by Principal Adams in her presentation, but she did cover other requirements of the provision. She explained what Title I entails, who qualifies, whether Title I programs need to show results, and the school's responsibilities as a school receiving Title I funds. She talked through a PowerPoint slide on parent responsibilities under Title I that included the following bulleted list:

- Attend meetings (parent-teacher conferences)
- Reinforce the school expectations
- Call the school or find out what is going on
- Set goals with their children to help them achieve their goals
- Attend all school events

She included a slide with a list of options for parents to consider when getting involved but not much explanation of what each entailed.

- School Site Council
- English Learner Advisory Committee
- Parent Booster
- Family Fiesta
- After School Education and Safety program (ASES)

The Parent Booster was the cooking class the parents have every Friday, the Family Fiesta was a one-day event where students play kickball against teachers in a local park while the administrators barbecue for the families, and ASES is an afterschool program that is sponsored with federal money that provides, afterschool care, homework assistance, and enrichment activities such as sports. All three of the administrators (the principal, vice-principal from school year 2010-2011 and vice-principal from 2011-2012) reported in interviews that the cooking class (Parent Booster) was the way in which parents were involved on campus. Parents take turns cooking meals, others come to learn and take the recipe. At lunch, the teachers buy the meals and some of the money is used as a fundraiser for the students.

It is noteworthy that Principal Adams shared a Title I presentation during an event where many parents were present (i.e., B2SN). To be in compliance with the federal provision, a certain number of parents must be present at the annual Title I meeting. Choosing to hold the meeting during an event where many parents attend so they can meet their children's teachers and visit their classrooms was strategic. The move could have served as a maneuver for the administration to check the annual Title I parent meeting off their list. Another possible explanation could be that the administration wanted as many parents to hear about the Title I provision so they could be informed on their rights and responsibilities as a parent of a child in a Title I middle school, knowing there is usually a larger turnout for events like B2SN.

---

<sup>7</sup> See Henderson (2002), for the six key leverage points for parent involvement in NCLB Section 1118 through which schools and districts receiving Title I funds must abide.

After sharing the Title I slides, Principal Adams segued into a discussion about Academic Performance Index ranks. She began with the school's API score and ranking by explaining that she had been at the school for 11 years and the API was 484 when she started as the vice-principal. Two school years ago South West's API score was 807 and last year it was 829. She lauded the teachers for their tireless efforts in working with the students. Principal Adams then detailed how compared to similar schools, that is, schools with similar student demographics and teacher education levels to that of South West, they have scored a 10. She does not expand on the demographics in which she is referring though. In addition to API scores, schools are also ranked on a scale from 10 (highest) to 1 (lowest). A school's «statewide» API rank compares its API to the APIs of all other schools statewide of the same type. A school's «similar schools» rank compares its API to the APIs of 100 other schools of the same type that have similar educational opportunities and challenges (California Department of Education, 2013a). Image 4 is taken from the California Department of Education's website which illustrates the difference between statewide API ranks and what is called similar schools rank.

**Image 4. API Ranks from California Department of Education**

Statewide Ranks	Similar School Ranks
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calculated separately by school type (elementary, middle, or high school)</li> <li>▪ School's API compared to all other schools in the state of the same type</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calculated separately by school type (elementary, middle, or high school)</li> <li>▪ School's API compared to 100 other schools of the same type that have similar educational opportunities and challenges</li> </ul>

Schools must make *Adequate Yearly Progress* (AYP) as determined by their individualized goals for students' scores on standardized achievement tests which depends on student demographics and a school's student subgroups (California Department of Education, 2013b). Specifically, to meet AYP, schools must meet four requirements: (1) student participation rate on statewide tests; (2) percentage of students scoring at the proficient level or above in English-language arts and Mathematics on statewide tests; (3) Growth API; and (4) graduation rate (if grade twelve students are enrolled). When a Title I school fails to make *Adequate Yearly Progress* (AYP), it is placed in *Program Improvement* (PI). Schools are eligible to exit PI if they make AYP for two years in a row. By federal law, it is only the Title I funded schools that are at risk of being labeled as in need of improvement, and when AYP is not met, these schools may go through restructuring and/or a reduction in funding (Yell & Drasgow, 2005).

Under *Program Improvement* status, SWMS tracked their students into «pathways.» As mentioned in an interview with Victoria's English-Language Arts teacher Ms. Lim:

*This year, it depends on what class, because this school does track the students, and so there's different groups. Like you have the honors kids, the AVID kids. You have the kids who have double either Math or double Language Arts or even both, double Math and Language Arts. And then I also have one group that's RSP<sup>8</sup> setting, which is the Special Ed kids, and so it's different. Every class is extremely unique.*

In this excerpt from our interview, Ms. Lim foregrounds South West's pathways because it played a big role in determining the «type» of students in any of her courses. As a reflection of society, school are

8 RSP is an acronym for Resource Specialist Program. As a regulation of the U.S. Department of Education's *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), students with special needs are required to received Special Education services through Special Education classes or in the mainstream classroom with extra support from a Resource Specialist as determined by their Individualized Education Plans (U.S. Department of Education, 2006).

hierarchical and stratified in nature, though educational research has long promoted the ideal of giving students equal access to knowledge (Goodlad & Oakes, 1988). A contentious practice, ability grouping and implementation of a differentiated curriculum has a long history in U.S. schools. Specifically, tracking has been documented as an educational practice that reproduces school-based inequities by not providing access to core knowledge, experiences, and material that students need to be successful along their educational trajectory (Oakes, 1987). Because of that, many schools try to avoid such differentiated structures when they strive to serve all students, regardless of their previous experiences and abilities, though de-tracking as a goal is not always realized in schools (Gamoran & Weinstein, 1998). Students of color and students from low socioeconomic statuses are the most negatively affected by tracking and ability grouping (Apple, 2001).

The practice of scheduling courses based on standardized tests disproportionately affects schools receiving Title I funding, like SWMS, that must make their adequate yearly progress. Thus, schools serving low-income students are most at risk of narrowing their curriculum and course offerings as a response to federal educational policies that punish schools based on their students' standardized test scores. Trying to minimize grouping or tracking has been found to be more difficult for middle and high schools (Gamoran & Weinstein, 1998). Gamoran and Weinstein (1998) found that some teachers were able to provide high quality instruction regardless of whether the structure of the school involved de-tracking or tracking students. They posited that particular conditions were more important than school structure – intellectual rigor, commitment to equity, and the use of differentiation in a way that does not contradict equity (p. 410), all played significant roles in providing highly effective classroom instruction to students across academic levels and experiences. Still the educators at South West tracked students that were not «proficient» on state exams in Language Arts or Math into a «double» period – double the amount of class time on one or both of these academic areas. This led to the cutting of electives for students on this track.

Students were also rewarded for their performance on the California State Tests in the beginning of the school year. V.P. Smith stated in an interview:

*We celebrate a lot of the testing times, so when we first started with the school year, the first month that we started we did a medal ceremony, and we gave students who are proficient or advanced in any of their testing a medal for either language arts or math. So they could have two medals. Then we give certificates for kids who place, you know, who advance 10 points or advanced 30 points. So that could mean proficient to advanced, but that could also mean basic to proficient or below basic to basic. Just so that we can award a lot more students.*

Students are explicitly rewarded if they improve on test scores; similar to the way Title I schools are rewarded vis-à-vis the federal accountability system. Another teacher (not in the study), quoted in an educational magazine (see Image 5) shared his belief that standardized test scores may not be the best way to evaluate schools, but the school has nevertheless, experienced some positive changes due in the last several years – a time period when they were in Program Improvement.

### Image 5. SWMS Educator Quote

**“It went from being *that* school — where nobody wanted to be — to the school where everybody wants to be, and is now considered a hidden treasure,” says ██████ “We may not buy into the argument that test scores are the way in which schools should be judged, but the school’s scores are now stellar (in the 800s). Teachers have earned the right to do it their way.”**

Image 5: In an educational magazine article, a teacher at South West alludes to the positive changes at South West that made them a “hidden treasure” in the district.

Educational research suggests that low-income and ethnically and linguistically diverse students are more likely to have lowered expectations for their academic achievement (Darling-Hammond, 1995; Olneck, 1995). The climate at South West Middle appears to be the opposite – a collective ideology of high expectations for all students, with academic structures and supports in place for those who need it. Course offerings, however, are driven by state standardized tests, as a result of high-stakes policies (i.e., Title I, Part A) that placed South West in Program Improvement (PI)<sup>9</sup>. Doubles in Language Arts and Math – the courses that impact AYP and API scores – were not an educational remedy at South West before the school went into PI status. This schoolwide educational intervention may play a role in students performing better on the state tests. The question remains whether students on the remedial tracks are negatively affected in the short or long-term. Teacher expectations play a significant role in students’ educational outcomes (Levine & Lezotte, 1995), where children at a very young age are able to determine which students are considered smart depending on how the teacher interacts with them (Weinstein, Marshall, Sharp, & Botkin, 1987), and which groups or classes they are assigned (e.g., the remedial class, the low reading group, or «doubles» as in the case of South West).

## 7. Conclusion and implications

This paper utilized ethnographic snapshots to demonstrate the ways in which one school communicated under, with, and through high stakes educational reform policies while functioning under *Program Improvement* status, and the ways in which one family participated in and negotiated those experiences with the school. High-stakes educational tests and related accountability practices impact the daily experiences of low-income students and their parents. No Child Left Behind tackles issues of school and student failure, and takes up a moral narrative that promotes high expectations for all students regardless of their social status. Through these grounding principles, NCLB has created a climate of accountability via high-stakes testing among public school educators and students in districts and schools nation-wide, where a centralized approach to education is governed by federal rewards and sanctions (Darling-Hammond, 2004; Hunter & Barteo, 2003). Increased centralization of government in local educational decision-making inevitably impacts parents and their students. Based on standardized test scores, students at South West

<sup>9</sup> NCLB requires that all students are proficient in Language Arts and Math by the 2013-2014 school year though some states applied for flexibility with this provision. California was not one of those states.



were placed on academic paths that dictated the academic courses offered to them, playing a role in shaping the educational identities of students and their long-term educational opportunities. There is strong consensus that effective schools hold high expectations for educational achievement for all students with a clear vision of what educational achievement entails, regardless of program models (Gandara, 1995s). More so than ever, high stakes standardized test performance influences schools' goals and visions of education and may be their prime educational achievement standards. When a discourse of high expectations, and the educational practices that ensue, translate to the narrowing of school curriculum and teaching-to-the-test practices, no one loses more than our students.

It was evident in this study that top-down high-stakes educational reform influenced the Fuentes Family's perspective of U.S. public schooling. Educational studies tend to focus on how structures and organizations play a role in policy implementation at the school and classroom level and the impact such practice has on student academic achievement (Coburn, 2004; Honig, 2006). Educators' responses to federal provisions that promote high-stakes accountability saturate the media and national conversation on education, yet little is known on how Latino immigrant families interpret, discuss, or even enact such government policies. The ramifications of policies that ensue from the *Elementary and Secondary Education Act*, and later iterations of federal reforms efforts (i.e., *NCLB*, *Race to the Top*, *Elementary Student Succeeds Act*) must be studied beyond the walls and institution of the school to consider and document how such initiatives trickle down to experiences within families' homes and private lives, influencing families' worldviews and students' academic identities.

## Bibliographic references

- Apple, Michael W. (2001). "Markets, Standards, Teaching and Teacher education". *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 182-96.
- Baquedano-López, Patricia; Alexander, Rebecca Anne & Hernandez, Sera Jera (2013): "Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What teacher educators need to know". *Review of Research in Education*, 37 (1), 149-182.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- California Department of Education. (2018). Program Improvement Status Determinations. Available from <https://www.cde.ca.gov/ta/ac/ay/tidetermine.asp>.
- California Department of Education. (2017). California School Dashboard. Available from <https://www.caschooldashboard.org/#/Home>.
- California Department of Education. (2013a). Academic Performance Index. Available from <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ap/>.
- California Department of Education. (2013b). Adequate Yearly Progress. Available from <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/ay/>.
- Coburn, Cynthia. E. (2004): "Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom". *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- Darling-Hammond, Linda (1995): "Inequality and access to knowledge" in James A. Banks & Cherry, A. McGee Banks (eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.

- Darling-Hammond, Linda (2004): "Standards, accountability, and school reform". *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Gamoran, Adam, & Weinstein, Matthew (1998): "Differentiation and opportunity in restructured schools". *American Journal of Education*, 106, 385-415.
- Gándara, Patricia (1995). *Over the Ivy Walls: The Educational Mobility of Low-income Chicanos*. Albany: State University of New York Press.
- Garrett, Paul B., & Baquedano-López, Patricia (2002): "Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change". *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.
- Giddens, Anthony (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Goodlad, John I., & Oakes, Jeannie (1988): "We Must Offer Equal Access to Knowledge". *Educational Leadership*, 45(5), 16-22.
- Henderson, Anne T. (2002). *No Child Left Behind: What's in it for Parents? A Guide for Parent Leaders and Advocates*. Washington, D.C.: Parent Leadership Associates.
- Honig, Meredith I. (ed.) (2006). *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*. New York: State University of New York Press.
- Hunter, Richard C., & Bartee, RoSusan. (2003): "The Achievement Gap: Issues of Competition, Class, and race". *Education and Urban Society*, 35(2), 151-160.
- Kane, W. (2010): Latino Kids Now Majority in State's Public Schools. SF Gate. Retrieved from <http://www.sfgate.com/education/article/Latino-kids-now-majority-in-state-s-public-schools-3166843.php>.
- Levine, Daniel U., & Lezotte, Lawrence.W. (1995): "Effective Schools Research" in James A. Banks & Cherry A. Mcgee Banks (eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Massey, Douglass S., & Denton, Nancy A. (1989). "Hypersegregation in U.S. metropolitan areas: Black and Hispanic segregation along five dimensions". *Demography*, 26(3), 373-391.
- Menken, Kate (2006): "Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners". *Bilingual Research Journal*, 30(2), 521-546.
- Oakes, Jeannie (1987) : "Tracking in Secondary Schools: A Contextual Perspective". *Educational Psychologist*, 21(2), 129-54.
- Olneck, Michael R. (1995): "Immigrants and Education" in James A. Banks & Cherry A. Mcgee Banks (eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Ramanathan, A. (2010, November 17). "When Minorities are the Majority". San Francisco Chronicle. Retrieved from [http://articles.sfgate.com/2010-1117/opinion/24835787\\_1\\_minority-students-latino-students-student-population](http://articles.sfgate.com/2010-1117/opinion/24835787_1_minority-students-latino-students-student-population).
- Rogoff, Barbara (1991). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Schieffelin, Bambi B., & Ochs, Elinor (eds.) (1986). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thomas, Wayne P., & Collier, Virginia P. (2003). "Reforming Education Policies for English learners: Research Evidence from U.S. schools" *The Multilingual Educator*, 4(1), 16-19.
- U.S. Department of Education (2004). "Parental Involvement: Title I, Part A." *Non-Regulatory Guidance*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- U.S. Department of Education (2006). *Building the legacy: IDEA 2004*. Available from <http://idea.ed.gov/explore/home>.
- U.S. Department of Education (2011). *Title I, Part A*. Available from <http://www2.ed.gov/programs/titleiparta/index.html>.
- U.S. Department of Education (2013). *Standards and Assessment Group and Accountability Group*. Available from <http://www2.ed.gov/admins/lead/account/saa.html>.
- Vygotsky, Lev (1986). *Thought and Language*. Massachusetts: The MIT Press.
- Weinstein, Rhona S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). "Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations". *Child Development*, 58, 1079-1093.
- Yell, Michael L., & Drasgow, Erik (2005). *No Child Left Behind: A Guide for Professionals*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4<sup>th</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yosso, Tara J. & Solórzano, Daniel G. (2006). "Leaks in the Chicana and Chicano Educational Pipeline". *Latino Policy & Issues Brief*, 13.
- Zacher Pandya, Jessica (2011). *Overtested: How high-Stakes Accountability Fails English Language Learners*. New York, NY: Teachers College Press.

## Biographical note

Sera Jera Hernández is a professor of Education at San Diego State University, where she teaches university courses on multilingual education, biliteracy, language policy and language development. She earned her PhD in Language, Literacy and Culture from the University of California, Berkeley.

# Un autoanálisis crítico para docentes de la enseñanza bilingüe: Ideología, pedagogía, acceso y equidad (IPAE)

## A Critical Self Examination for Dual Language Educators: Ideology, Pedagogy, Access, and Equity (IPAE)

Cristina Alfaro y Ana Hernández<sup>1</sup>

### Resumen

El crecimiento exponencial de los programas de Educación de Lenguaje Dual (DLE) en los Estados Unidos ha hecho aún más evidente la apremiante necesidad de auto examinar críticamente la conciencia didáctica y fundamental sobre la equidad y la justicia social (Darder, 2015; Valenzuela, 2016). Un autoanálisis con el marco teórico que incluye los cuatro principios en la Ideología, Pedagogía, Acceso y Equidad (IPAE) puede impulsar a los educadores a examinar preguntas arduas que causan reflexión y razonamiento sobre sus creencias y didácticas. Históricamente, dadas ideologías han existido enraizadas profundamente en el monolingüismo, la asimilación y la falta de respeto al estudiante bilingüe. En cambio atribuye a la preparación del docente y al desarrollo profesional sobre la claridad ideológica, el propósito pedagógico, el acceso a la educación y la transformación de la equidad en el plan de estudios o procesos de instrucción. En este artículo afirmamos como la conciencia crítica y la praxis conducen la equidad y son equivalentemente importantes en la formación docente, incluso su conocimiento de técnicas y metodología para la alfabetización bilingüe.

### Palabras clave

Ideología, pedagogía, acceso, equidad, conciencia crítica.

### Abstract

The extremely rapid growth of Dual Language Education (DLE) programs across the nation has made even more evident the pressing need for self-examination of practices that are critically conscious and fundamental to equity and social justice (Darder, 2015; Valenzuela, 2016). Examining the four tenets Ideology, Pedagogy, Access and Equity (IPAE) can propel educators to potentially ask the tough questions that cause reflection and recalibration. Given historical and deeply engrained English monolingual, assimilationist, and deficit ideologies regarding linguistically diverse students, it is incumbent for DLE teacher preparation and professional development to address the role of ideological clarity, pedagogical clarity, access for all, and equity in shaping the curriculum and instructional processes. In this article we argue that equally as important to a teachers' knowledge of technical and biliteracy methodological skills is their critical consciousness and praxis that leads to educational equity.

### Keywords

Ideology, pedagogy, access, equity, critical consciousness.

Recibido: 01-03-2018  
Aceptado: 10-05-2018

<sup>1</sup> Cristina Alfaro, San Diego State University; Ana Hernández, California State University San Marcos.

## 1. Introducción

Debido al crecimiento de los estudiantes de *prekínder* a 12.º grado, el crecimiento exponencial de los programas bilingües, y la gentrificación de la educación en dos idiomas, la necesidad de docentes bilingües con conciencia crítica es innegablemente vital ahora más que nunca (Alfaro, 2017; Alfaro & Bartolomé, 2018; Freire, 2016). Los programas de educación bilingüe continúan creciendo de una manera exponencial en los Estados Unidos, particularmente en el estado de California donde una tercera parte de los programas existen (Center for Applied Linguistics, 2017). A causa de este crecimiento, se ha dado la necesidad de crear cursos de capacitación para crear el conocimiento de los docentes sobre la educación bilingüe (Alfaro & Bartolomé, 2018; Bartolomé, 2010; Gándara & Maxwell-Jolly, 2000; Darder, 2015; García, 2014; Lewis, Jones, & Baker, 2012, 2013). Nosotras vemos este reto como un tema fundamental en lo que conlleva a la equidad y justicia social, dada nuestra perspectiva que los docentes puedan anunciar o denunciar las prácticas equitativas dentro del aula (Alfaro *et al.*, 2015; Bartolomé, 2008), que por causa podría afectar la eficacia de las experiencias educativas de los estudiantes bilingües (Cazden, 2001). Nosotras escribimos desde la perspectiva privilegiada de formadoras de docentes e investigadoras, así como docentes bilingües y administradoras con más de treinta años de experiencia en el área de la educación bilingüe. En este artículo nuestra intención es dialogar sobre la necesidad de apoyar a los docentes en la educación bilingüe e inglés como segundo idioma, o mejor conocido por sus iniciales en inglés como DLE (Dual Language Education), para que ellos puedan tener un mejor entendimiento de los cuatro temas del autoanálisis: Ideología, Pedagogía, Acceso, Equidad (IPAE), que son necesarios para fortalecer de una manera crítica la enseñanza en las aulas de DLE.

Los cursos de capacitación para los docentes bilingües típicamente se enfocan en la metodología para desarrollar un alto nivel de bilingüismo, que incluye el alfabetismo y la cognición en ambas lenguas para todos los estudiantes (Alfaro, *et al.*, 2015; Baker, 2011, 2006; Quezada & Alfaro, 2012; Wright *et al.*, 2015). Mientras tanto las investigaciones indican que un programa bilingüe de adecuada implementación promueve el éxito académico (Callahan & Gandara, 2014; Genesee, *et al.*, 2009; Soltero, 2016), ya que sabemos muy poco sobre los docentes bilingües y de la manera en que implementan intencionalmente y estratégicamente los siguientes temas en sus programas: Ideología, Pedagogía, Acceso, Equidad (IPAE). En un informe titulado: *Preguntas urgentes sobre la investigación y la problemática en la enseñanza de dos idiomas* ('Urgent Research Questions and Issues in Dual-language Education') (Parkes *et al.*, 2009) se presentaron algunas de estas comunes preocupaciones y preguntas en la exanimación de temas. Dadas estas circunstancias sobre la escolaridad de los docentes, estamos en el deber de pensar profundamente sobre la importancia del marco teórico de IPAE en la implementación efectiva de los programas bilingües (DLE Programs).

La realidad es que los docentes bilingües enseñarán en aulas donde al menos, la mitad de sus estudiantes vendrán de un estatus social de punto bajo (Socio-Economic Status - SES), no serán de la raza blanca o mayoritaria, sino vendrán de grupos culturales que históricamente al igual que en la actualidad han sido y siguen siendo rechazados por la sociedad. Por lo tanto, es imperativo que la preparación inicial y en su desarrollo como docente se les dé la capacitación para que puedan entender los temas de IPAE, enfocándose en la población de estudiantes más vulnerables en las escuelas americanas.

A causa del impacto de los factores políticos e ideológicos en la educación en los Estados Unidos y la necesidad de resaltarlos estratégicamente en el dialogo de los docentes bilingües se ha centrado la transformación de retos para identificar, nombrar, y enfrentar los aspectos sociopolíticos e ideológicos en la capacitación de los docentes de la educación bilingüe, que deliberadamente se relaciona a los cuatro

temas de IPAE para crear óptimas condiciones de aprendizaje para todos los estudiantes en programas con instrucción en ambas lenguas (DLE).

## 2. La claridad ideológica

Es esencial que los docentes adquieran un entendimiento firme sobre las ideologías dominantes para que puedan crear discursos contra alocuciones hegemónicas que resisten y transforman prácticas opresoras en las aulas. El proceso de un dialogo crítico, un auto-cuestionamiento continuo y una reflexión donde proviene la evolución es lo que despierta una concientización crítica que conlleva a una claridad ideológica (Darder, 2018; Darder *et al.*, 2017; Freire, 1985; Valenzuela, 2016). Freire (1985) nos indica que una ideología bien articulada de un docente es el faro para empoderarlo/a a navegar por, con, y alrededor de la política que restringe la diversidad lingüística y otras agendas socio-políticas.

Es de suma importancia que los docentes se den cuenta de que su ideología es la que «anuncia o denuncia» su enseñanza por la equidad y justicia social. La claridad ideológica tiene como requisito que las explicaciones individuales de los docentes sean continuamente comparadas y contrastadas con aquellas propagadas por una sociedad dominante (Bartolomé, 2002). Es de salir al camino con la yuxtaposición de ideologías obligue a los docentes a reflexionar de cuando y como su sistema de creencias reflejan de una manera crítica a aquellas de la sociedad dominante y apoyan a las condiciones injustas y desiguales (168). Adicionalmente, Freire (1993) nos recuerda que tanto el aprendizaje como la enseñanza en las escuelas constituye un acto político atado a las fuerzas ideológicas que operan por parte de la clase dominante. Los docentes de DLE deben de resguardarse para no perpetuar las prácticas hegemónicas que han existido en el aula de inglés (monolingüe) y que han llegado a penetrar en el aula de DLE. Los docentes podrán conseguir un desempeño extraordinario dentro de su didáctica para obtener una ideología clara al hacerse las siguientes preguntas críticas:

- ¿Qué creencias, valores y teorías epistemológicas influyen en mis pensamientos?
- ¿Cuáles son las circunstancias políticas, sociales, culturales, lingüísticas, de género y emociones en las cuales yo he aprendido?
- ¿Tengo la valentía para hablar sin reservas en beneficio de mis estudiantes?
- ¿Qué tipo de docente quiero ser?
- ¿Qué quiero que mis estudiantes sepan y hagan bien?
- ¿Qué tipo de cambios debo de implementar en mi docencia para fomentar la identidad bicultural/bilingüe de mis estudiantes y su desarrollo en su alfabetización literaria?

## 3. Perspectiva pedagógica

Los docentes con una pedagogía clara ejercen una reciprocidad constante de su ideología y didáctica dentro del salón de clases. Una claridad ideológica, una reflexión crítica, y un dialogo transformativo orientan la práctica del docente y la interacción intencional entre la enseñanza y el aprendizaje. La claridad pedagógica de un docente que se deriva desde una perspectiva de conocimiento mutuo se enfoca en la creencia de que los estudiantes y los docentes conceptúen juntos la sabiduría y las experiencias que cada estudiante aporta a la clase (Yosso, 2005). Por lo tanto, los docentes utilizan estrategias para desarrollar el bilingüismo y colaboran con los estudiantes para crear un ambiente democrático dentro del aula. Para que los

docentes de DLE puedan presenciar una transformación crítica en su didáctica, ellos/as deben trabajar diligentemente para desarrollar una claridad ideológica y pedagógica al examinar estas preguntas críticas:

- ¿Qué tipo de valores esenciales e investigaciones rigen mi práctica docente?
- ¿Qué les transmito a mis estudiantes?
- ¿Cómo demuestro mi respeto hacia la riqueza cultural y lingüística de mis estudiantes?
- ¿He creado un ambiente de diálogo dentro del salón o solo les transmito conocimientos?
- ¿Uso los conocimientos de mis estudiantes para que aprendan?
- ¿Respeto el lenguaje coloquial de mis estudiantes mientras les enseño el lenguaje académico?
- ¿Construyo conocimiento con mis estudiantes en un proceso de diálogo?

#### 4. Acceso para todos

Con todo lo que sabemos sobre el éxito académico y la motivación de los estudiantes de los programas de DLE (Lindholm-Leary & Borsato, 2002; Soltero, 2016), claramente existe una escasez de estudios relacionados al acceso a la calidad de currículo, enseñanza y materiales que los estudiantes pueden adquirir. Mientras las normas rigurosas y el vocabulario complejo incrementen las demandas lingüísticas, los docentes de DLE necesitarán recursos adicionales y capacitación para desarrollar las estrategias de enseñanza que garantizan el acceso académico para todos los estudiantes (Hernández, 2011).

Aunque DLE ofrece a los estudiantes latinos las oportunidades para avanzar en sus estudios, puede que los programas produzcan resultados perjudiciales en relación al éxito o al fracaso de los estudiantes de origen mexicano (Valdés, 1997). Algunas posibles desventajas son la calidad de la enseñanza del idioma español, los efectos de la inmersión bilingüe entre las relaciones de los estudiantes, y como DLE afecta el estatus social entre idiomas que afectan a los estudiantes y a nuestra sociedad. Valdés (1997) cuestionó el hecho de que los programas de DLE tienen el potencial de reducir la ventaja natural de los latinos como estudiantes bilingües. Esta es una percepción crítica y valiosa a la cual Valdés nos llamó la atención hace más de dos décadas, y hoy en día se ve claramente. En los programas bilingües compuestos por la clase obrera de habla hispana y los angloparlantes de la clase media, los angloparlantes aprenden la ventaja del español académico y típicamente no se sienten denigrados en el proceso de su aprendizaje. Además, traen consigo las normas culturales de la clase media que pueden transferirse fácilmente para su bien porvenir. Ante esto, el marco de IPAE convoca a los docentes de DLE a reestructurar la noción sociopolítica de acelerar a la clase dominante poderosa y dejar sin poder al grupo subordinado. Como lo vemos, si realmente tomamos con seriedad el hecho de exigir igualdad de condiciones dentro del ámbito educativo, es imperativo que los docentes bilingües, quienes enseñan a estudiantes de los niveles económicos más humildes en nuestra sociedad que intencionalmente se resistan e interrumpen persistentemente las pedagogías hegemónicas (Cervantes-Soon *et al.*, 2017; Quezada & Alfaro, 2012).

La problemática de utilizar más inglés en los programas bilingües para obtener mejores resultados en las pruebas normalizadas al reducir el tiempo con la lengua materna es una preocupación para muchos docentes. Lindholm-Leary and Genesee (2010) explicaron que esta táctica no tiene fundamento científico que apoye su funcionamiento. Al contrario, al añadir más inglés en ciertas actividades no agiliza la adquisición del inglés ni mejora el puntaje o promedio de los estudiantes (Gándara & Hopkins, 2010). Se

requiere un profundo análisis para poder entender los conceptos fundamentales del tercer tema de IPAE, el acceso. Las siguientes preguntas son para reflexionar como es que el idioma y el poder encajan dentro del aula:

- ¿A quién le presto mi atención?
- ¿Estoy estratégicamente creando un acceso universal para todos mis estudiantes?
- ¿A quién elijo primero para responder a las preguntas de aprendizaje?
- ¿Quiénes son mis estudiantes de mayor rendimiento?
- ¿Quiénes necesitan ayuda adicional?
- ¿Estoy bajando los estándares de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Estoy aplicando rigor y expectativas altas para todos mis estudiantes?

## 5. Entornos equitativos

El tema de IPAE sobre la equidad se define como la base de la justicia social dentro del aula de DLE, incluyendo como definimos y posicionamos las metas sociolingüísticas y socioculturales para todos los estudiantes. La equidad le da a los docentes de DLE un lente para filtrar como ellos pueden aplicar su claridad ideológica para crear entornos democráticos y seguros, examinar la participación de los miembros del grupo y balancear el estatus del idioma con la didáctica. No es nada fácil para un docente bilingüe mantener la equidad social dentro del salón ya que el idioma inglés es el idioma que representa el poder en los Estados Unidos. Aunque los programas de DLE afirman una meta intercultural, los estudios sobre el estatus de la cultura y la lingüística entre español e inglés (Alfaro & Bartolomé, 2017; De Jong, 2006; Fitts, 2006; Hernández, 2011; Palmer, 2008) afirman las cuestiones en relación a la justicia social y la equidad. Los resultados indican que los angloparlantes le faltan el respeto a los hispanohablantes en el ambiente académico al interrumpir a sus compañeros en discusiones e impedir su contribución oral dentro del salón de clases (Hernández, 2011; Palmer, 2008; Palmer & Martínez, 2013).

Potowski (2004) estudió factores que influyen la importancia del idioma inglés y la eliminación de algunas conexiones valiosas al idioma de los hispanohablantes en las escuelas de DLE. Estas atribuciones incluyen el énfasis del idioma inglés en los exámenes normalizados, clases optativas, asambleas, deportes, ferias y otras prácticas escolares que se llevan a cabo en inglés que claramente mandan mensajes sutiles de superioridad lingüística a los estudiantes, mientras ellos empiezan a asociar el estatus de poder con el idioma dominante de la escuela. Los hispanohablantes pueden tener la tendencia a consentirse con el idioma dominante de sus compañeros para afirmar su estatus y competencia lingüística en inglés, hasta sucede con los recién llegados que saben muy poco inglés. Potowski notificó que durante la enseñanza de español, el 68 % del tiempo dedicado a las conversaciones de los estudiantes resultó en inglés mientras que las conversaciones en español solo se dieron en un 32 %. Una vez más, tenemos que enfrentarnos a las preguntas difíciles en cuanto a la equidad:

- Honestamente, ¿De qué manera soy un modelo a seguir con el idioma?
- ¿Quién es dominante en las discusiones en clase?
- ¿De qué manera estoy navegando el estatus de cultura e idioma dentro del aula?



- ¿De qué manera perciben los estudiantes el idioma inglés?
- ¿Algunos de mis estudiantes se están conformando con un rol subordinado? ¿Por qué?
- ¿De qué manera están participando los estudiantes en el idioma de enseñanza?
- ¿De qué manera las evaluaciones le están dando mayor enfoque al uso de los idiomas dentro del salón?
- ¿De qué manera influyen las actividades dentro del salón y la escuela al poder que se le da al idioma dominante o grupo?

## 6. Últimas palabras

La preferencia al uso del inglés durante la clase de español afecta la riqueza lingüística de los hispanohablantes y marchita la vitalidad del idioma español dentro del salón de clases (Hernández, 2011, 2015). Los docentes de DLE tienen que ser conscientes de la preferencia del idioma durante las actividades y encontrar maneras para mantener la equidad lingüística. Dado que el idioma y la cognición son elementos centrales para desarrollar el bilingüismo y la alfabetización literaria en el entorno de DLE, los docentes deben crear oportunidades innovadoras y con el propósito de usar la lengua de destino (ej. español) y deben encontrar maneras para mantener las conversaciones sin cambiar de idioma de una manera que favorezca el idioma dominante y disminuya al español. Por consiguiente, simplemente no es suficiente organizar a los estudiantes para que hagan trabajos en español (ej. trabajo en equipos/grupos, círculos literarios) eso no garantiza la comunicación académica en español. Los docentes pueden manipular estos paradigmas por medio de discursos alternativos/un uso intencional del idioma (Palmer, 2008), supervisar el uso del idioma (De Jong, 2006), buscar aliados de español para las actividades en equipo que mantengan las conversaciones en español (Fitts, 2006), usar métodos para demostrar estructuras gramaticales (Lyster, 2009), enfatizar como enriquecer el lenguaje escrito (Hernández, 2011; 2015), y darle valor a la identidad cultural y propósito para el uso de la lengua que motivan el automatismo y elocuencia en español (Norton, como fue citado en Potowski, 2004).

El crecimiento sumamente rápido de los programas de DLE en los Estados Unidos ha hecho más evidente la apremiante necesidad de auto examinar las prácticas que son críticamente conscientes y fundamentales a la equidad y justicia social. Al estudiar los cuatro temas, Ideología, Pedagogía, Acceso y Equidad (IPAE), nos permite cuestionar lo que nos ayuda a reflexionar y a reaccionar la parte fundamental de IPAE. Por esta razón, hemos desarrollado una guía de preguntas para ayudar a los docentes a reflexionar y examinar sus pensamientos y su práctica en el aula.

## 7. Conclusión

Quedamos firmes en que la equidad educativa sucede cuando las prácticas educativas, las políticas, los planes de estudio, los recursos y las culturas escolares son representativos de todos los estudiantes, sus familias y comunidad de modo que cada alumno tenga acceso, pueda participar y progresar en experiencias de aprendizaje de alta calidad, en ambos idiomas, independientemente de su identidad cultural, diversidad lingüística, nivel socio-económico, género, capacidad, religión, y origen nacional. La conciencia crítica de los docentes es necesaria para abogar por sus estudiantes y cuestionar las políticas restrictivas y opresivas de educación en los programas de DLE (Cervantes-Soon, *et al.*, 2017; Freire, 2016). Dado esto, el desarrollo de la conciencia crítica del docente necesita una claridad ideológica que incluya un autoexamen que conlle-

ve la capacidad de reconocer la diferencia en las relaciones de poder en el aula entre estudiantes, docentes, familias, comunidades y entre fronteras. En la misma línea, los docentes deben analizar críticamente quién y qué informa la ideología y la pedagogía que pueden potencialmente «anunciar o denunciar» la igualdad en el aula. Es esencial que docentes de DLE desarrollen una voz académica que, con valentía e inteligencia, aborde cuestiones de justicia social desde una postura cultural, lingüística y anclada en la comunidad. Docentes críticos deben trabajar desde una perspectiva basada en los activos que honre, respete y valore a los estudiantes, sus historias, familias y comunidades. Sin fomentar intencionalmente los fondos de identidad de los estudiantes honrando la riqueza de la cultura de los estudiantes, fondos de conocimiento, variedades de idiomas y habilidades lingüísticas, los estudiantes no lograrán completa y aditivamente discursos académicos tanto en inglés como en el idioma asociado en espacios equitativos de dos idiomas.

Dada la ideología histórica y profundamente enraizada al monolingüismo en inglés y a las prácticas asimilistas en cuanto a los estudiantes de una lingüística minorizada, se insiste que la capacitación del docente de DLE debe explícitamente abordar el rol de la claridad ideológica, tener una crítica perspectiva pedagógica, darle acceso a todos sus estudiantes, y centralizarse en la equidad al crear el currículo, ya que el hecho de que las relaciones asimétricas del poder están entre la preferencia al idioma de la clase media anglosajona o desarrollar ambas lenguas académicamente (García, 2009; Lewis *et al.*, 2013; Sayer, 2013). En DLE, es particularmente importante capacitar al docente para que se dé cuenta de sus propias preferencias hacia las normas de la clase media, incluyendo sus propios prejuicios en contra del idioma que a veces no se considera académico (ej. español).

De acuerdo con Soltero (2016) el primer y más importante elemento fundamental para una educación eficaz en dos idiomas (DLE) se basa en docentes bien informados y bien preparados. Se puede decir que la mayoría de los estudios para capacitar a los docentes de DLE se enfocan en impartir los conocimientos técnicos, tales como la variedad de metodologías que los ayudaran a desarrollar la experiencia en una serie de ámbitos para impartir la enseñanza bilingüe (Wright *et al.*, 2015). Creemos firmemente que es tan importante el conocimiento del docente en estas habilidades metodológicas tanto como el conocimiento del docente en la ideología crítica que desarrolla su pedagogía y que crea acceso para estudiantes de diversas culturas para asegurar equidad dentro del aula de DLE. Nos suscribimos al marco teórico que cuestiona la noción del desarrollo de la lectoescritura como una construcción monolítica. Al contrario, lo consideramos como un balance de los poderes asimétricos integrado en la complejidad educativa de las relaciones socio-culturales, tensiones, posibilidades y oportunidades.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, Cristina (2017): “Growing Ideologically Clear and Linguistically Efficacious Dual Language Teachers”. *The Multilingual Educator*, 36-40. Retrieved from the California Association for Bilingual Education website: <http://www.gocabe.org/index.php/communications/multilingual-educator/>.
- Alfaro, Cristina & Bartolomé, Lilia (2018): “Preparing Ideologically Clear Bilingual Teachers to Recognize Linguistic Geniuses” in B. Berriz, A. Wagner, & V. Poey (eds): *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth: A Foundation for Literacy in K-12 Schools*. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis.
- Alfaro, Cristina & Bartolomé, Lilia (2017): “Preparing Ideologically Clear Bilingual Teachers: Honoring Working-class Non-standard Language use in the Bilingual Education Classroom”. *Issues in Teacher Education*, 26 (2), 11-34.

- Alfaro, Cristina; Durán, R.; Hunt, A.; & Aragón, M.J. (2015): "Steps Toward Unifying Dual Language Programs, Common Core State Standards, and Critical Pedagogy". *Association of Mexican American Educators Open Issue*, 8 (2), 17-30.
- Alfaro, Cristina (2008). "Teacher Education Examining Beliefs, Orientations, Ideologies & Practices" in L. Bartolome (ed.): *Ideologies in Education: Unmasking the Trap of Teacher Neutrality*. New York, NY: Peter Lang Publishing Group.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5<sup>th</sup> edition). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bartolomé, Lilia (2010): "Daring to Infuse Ideology into Language-teacher Education" in S. May, & C. Sleeter (eds.): *Critical Multiculturalism: From Theory to Practice*. New York, NY: Routledge.
- Bartolomé, Lilia (2008). "Beyond the Fog of Ideology" in L. Bartolomé (ed.): *Ideologies in Education: Unmasking the Trap of Teacher Neutrality*. New York, NY: Peter Lang Publishing Group.
- Bartolomé, Lilia (2002). "Creating an Equal Playing Field: Teachers as Advocates, Cultural Border Crossers, and Cultural Brokers" in Z. Beykont (ed.): *The Power of Culture: Teaching Across Language Differences*. Cambridge, MA: Harvard Education.
- Callahan, Rebecca & Gándara. Patricia (Eds.). (2014). *The Bilingual Advantage Language, Literacy and the US Labor Market*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Cazden, Courtney (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2<sup>nd</sup> Edition). Portsmouth, NH: Heineman.
- Cervantes-Soon, C. G.; Dorner, L.; Palmer, D.; Heiman, D.; Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017): "Combating Inequalities in Two-Way Language Immersion Programs: Toward Critical Consciousness in Bilingual Education Spaces". *Review of Research in Education*, 41, 403-427.
- Darder, Antonia (2018). *The Student Guide to Freire's Pedagogy of the Oppressed*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Darder, Antonia (2015). *Freire and Education*. New York, NY: Routledge.
- Darder, Antonia; Torres, Rodolfo D., & Baltodano, Marta (Eds.). (2017). *The Critical Pedagogy Reader* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Darder, Antonia, Baltodano, Marta, & Torres, Rodolfo D. (2003): "Critical Pedagogy: An Introduction" in Antonia Darder, Marta Baltodano & Rodolfo D. Torres (eds.): *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Freire, J. A. (2016): "Nepantleras/os and their Teachers in Dual Language Education: Developing Sociopolitical Consciousness to Contest Language Education Policies". *Association of Mexican American Educators Journal*, 10 (1).
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogy of the City*. New York, NY: Continuum.
- Freire, Paulo (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- De Jong, E. (2006): "Integrated Bilingual Education: An Alternative Approach". *Bilingual Research Journal*, 30 (1), 23-44.

- Fitts, S. (2006): "Reconstructing the Status Quo: Linguistic Interaction in a Dual-Language School". *Bilingual Research Journal*, 29 (2), 337-365.
- Gándara, Patricia & Maxwell, Jolly, Julie (2000). *Preparing Teachers for Diversity: A Dilemma of Quality and Quantity*. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning.
- Gándara, Patricia & Hopkins, Megan(2010). *Forbidden Languages: English Learners and Restrictive Language Policies*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia (2014): "U.S. Spanish and Education: Global and Local Intersections" in K.M. Borman, T.G. Wiley, D.R. García, & A.B. Danzig (eds.): *Review of Research in Education: Language Policy, Politics, and Diversity in Education*, 38 (1), 58-80.
- Hernández, Ana M. (2015): "Language Status in Dual Immersion: The Dynamics Between English and Spanish in Peer Interaction". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (1), 102-126. DOI: <https://doi.org/10.1075/jicb.3.1.05her> © John Benjamins Publishing Company.
- Hernández, Ana M. (2011). *Successes and Challenges of Instructional Strategies in Two-Way Bilingual Immersion. Unpublished Doctoral Dissertation*. San Diego, CA: University of California.
- Howard, Elizabeth R.; Sugarman, Julie, & Christian, Donna (2003). *Trends in Two-Way Immersion Education: A review of the literature* (Report No. 63). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Howard, Elizabeth R.; Lindholm-Leary, Kathryn J.; Rogers, David; Olague, N., Medina, J., Kennedy, D., Christian, Donna (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education* (3<sup>rd</sup> ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2013): "100 Bilingual Lessons: Distributing Two Languages in Classrooms" in C. Abello-Contesse & R. Chacon Beltran (eds.): *Bilingualism in a School Setting*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, Kathryn J., & Genesee, F. (2010). "Alternative Educational Programs for English Learners. In California Department of Education" (eds.): *Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*. Sacramento, CA: CDE Press.
- Lindholm-Leary, Kathryn J., & Howard, E. R. (2008). "Language Development and Academic Achievement in Two-Way Immersion Programs" in T. Williams Fortune and Diane J. Tedick (eds.): *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, Kathryn J., & Borsato, G. (2002). *Impact on Two-Way Immersion on Students' Attitudes Toward School and College* (Report No.10). Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. (ERIC Document Reproduction Service No. ED-99-CO-0008).
- Lyster, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Philadelphia: John Benjamins.

- Palmer, D. K. (2008). "Diversity Up Close: Building Alternative Discourses in the Two-Way Immersion Classroom" in T. Williams Fortune and Diane J. Tedick (eds.): *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Palmer, D. & Martínez, R. A. (2013): "Teacher Agency in Bilingual Spaces: A Fresh Look at Preparing Teachers to Educate Latina/o Bilingual Children". *Review of Research in Education*, 37, 269-298.
- Potowski, Kim (2004): "Student Spanish Use and Investment in a Dual Immersion Classroom: Implications for Second Language Acquisition and Heritage Language Maintenance". *Modern Language Journal*, 88, 75-101.
- Quezada, R. & Alfaro, Cristina (2012). "Cutting to the Common Core: Moving Pedagogic Mountains". *Language Magazine*, 11 (12), 19-22.
- Soltero, S. W. (2016). *Dual Language Education: Program Design and Implementation*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sugarman, Julie, & Howard, Elizabeth R. (2001). *Development and Maintenance of Two-Way Immersion Programs: Advice from Practitioners. Practitioner Brief #2*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California. (Cooperative Agreement No. R306A60001-96).
- Valdés, Guadalupe (1997): "Dual Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students". *Harvard Educational Review*, 67 (3), 391-429.
- Valenzuela, Angela (Ed.). (2016). *Growing Critically Conscious Teachers: A Social Justice Curriculum for Educators of Latino/a Youth*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth & Garcia, Ofelia (2015). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. NJ: Wiley.
- Yosso, Tara J. (2005). "Whose Culture has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth". *Race, Ethnicity, and Education*, 8 (1), 69-91.

## Notas biográficas

**Cristina Alfaro** is Professor in the College of Education at San Diego State University in the Dual Language and English Learner Education Department. For more than 30 years, her practice and scholarship have focused on political and ideological questions and ethical concerns linked to class inequalities, language rights, and social justice. She has over two decades of experience in directing both local and international bilingual teacher education programs in California, Mexico, and Europe.

**Ana Hernández** is Associate Professor and Program Coordinator of Multilingual and Multicultural Education in the School of Education at California State University San Marcos. Her work in bilingual teacher preparation stems from 32 years of teaching in California public schools as a bilingual/dual language teacher in grades K-8th. Dr. Hernández's research examines instructional practices and cross-cultural equity in dual language education.

## Reseñas

Requena Santos, Félix y Ayuso Sánchez, Luis (coords. y eds.) (2018). *Estrategias de investigación en las Ciencias Sociales. Fundamentos para la elaboración de un Trabajo Fin de Grado o un Trabajo Fin de Máster*. València: Tirant lo Blanch. ISBN 978-84-9169-694-0, 389 páginas.

Ainara Ruiz Sancho<sup>1</sup>

**E**l Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incorporó como novedad que todas las titulaciones, a partir de ese momento denominadas «Grados», incluyeran en sus planes de estudios la elaboración de un Trabajo Final de Grado (en adelante TFG) y, en el caso de los Másteres, la elaboración de un Trabajo Final de Máster (en adelante TFM).

En el caso del TFG supone la elección por parte del estudiantado de un tema que les atraiga, o bien un tema en el que quieran profundizar. Otra opción a la que cada vez más alumnos/as se acogen es a vincular sus prácticas profesionales con su TFG. Por lo que respecta al TFM pueden darse diversas circunstancias, en algunos casos el alumnado no ha realizado el TFG porque procede de planes de estudios anteriores, en otros casos el alumnado se enfrenta al TFM habiendo realizado ya un TFG con lo cual muchos optan por ampliarlo y, como en el caso del TFG, también está la opción de vincular el TFM con las prácticas profesionales.

No obstante, en todos los casos, el alumnado emprende la tarea de elaborar un trabajo de investigación original, en el que deben aplicar los contenidos y competencias que han trabajado a lo largo de su formación académica, tanto a nivel teórico como empírico. Hay dos tipos de TFG y TFM: los de carácter teórico-empírico y los de carácter práctico (aplicado). En numerosas facultades se realizan sesiones formativas para explicar cuáles son las pautas de elaboración de los TFG y TFM, también suelen organizar talleres de escritura y jornadas con antiguos estudiantes que cuentan su experiencia en la realización de sus trabajos, sin olvidar las guías docentes que son las que marcan las directrices.

El libro coordinado y editado por Félix Requena y Luis Ayuso no se trata, como ellos mismos señalan, ni de «un manual clásico de Ciencias Sociales (...) ni tampoco de una guía al uso» (p.19) para explicar cómo elaborar un TFG o un TFM. Este libro pretende ser «una guía para orientar y ayudar a los estudiantes en sus estrategias de investigación a la hora de enfrentarse con la tarea de realizar sus Trabajos de Fin de Grado o de Fin de Máster» (p.20).

Está estructurado en 16 capítulos, cada uno de ellos elaborado por diferentes autores, que abarcan todas las fases de las que se compone el proceso de investigación. En el primer capítulo dedicado a la curiosidad sociológica, el autor José Fernando Troyano Pérez, destaca que la imaginación sociológica,

<sup>1</sup> Universitat de València, [ainara.ruiz@uves](mailto:ainara.ruiz@uves)

acuñada en 1959 por Wright Mills, «es un instrumento para ser más realistas en nuestra comprensión y representación de la realidad social» (p.26). Asimismo indica que para estudiar la realidad social son necesarios dos principios: el extrañamiento y el distanciamiento objetivo, e insiste en la importancia de basar nuestra investigación en una teoría adecuada, así como buscar una técnica que permita medir correctamente los objetivos planteados en la investigación.

El segundo capítulo, a cargo de Luis Ayuso Sánchez, nos da las pautas para escribir una buena pregunta de investigación, así como las fórmulas que hay que evitar a la hora de plantearlas. Del tercer capítulo, redactado por María Dolores Martín-Lagos López, cabe recalcar que tan importante es lo que se dice como el cómo se dice, por eso la autora proporciona pautas para escribir un buen artículo científico, donde repasa tanto la importancia de seguir una lógica a lo largo del texto como evitar las faltas de ortografía, o de elegir un vocabulario adecuado según el tipo de audiencia al que va dirigido el texto, entre otras. Y finaliza el capítulo con la explicación de las normas de citación bibliográfica más utilizadas, como son las normas APA.

A continuación se presenta un nuevo capítulo, elaborado por Marta Ortega Gaspar, sobre la revisión bibliográfica que abarca desde el cómo empezar a buscar mediante la búsqueda de trabajos previos a una serie de estrategias para sacar partido a la revisión bibliográfica (en qué fijarse, dónde buscar). La autora deja claro que se trata de una investigación científica con lo que no todo documento/artículo que trate sobre el tema que nos interesa puede o, mejor dicho, debe utilizarse. Es necesario recurrir a lecturas profesionales, académicas que tengan criterios de calidad. Asimismo, la autora describe en este capítulo 4 las principales bases de datos como *Web of Science*, *Scopus*, *Dialnet*, entre otros, así como la adecuada utilización de las palabras clave. Acaba el capítulo dedicando un apartado a la evaluación de la calidad de los textos.

Una vez realizada una completa revisión bibliográfica, el siguiente paso es la elaboración del marco teórico, que es de lo que trata el capítulo 5. Una de las afirmaciones con las que Félix Requena Santos, su autor, inicia el tema afirmando que conviene que las hipótesis planteadas «estén enmarcadas en un argumento teórico que sirva de contexto en nuestra investigación» (p.97). También destaca la elección de una teoría adecuada que se adapte a los objetivos de la investigación (ya que como indica el autor, supone el punto de partida y de llegada), además nos invita a leer a los clásicos que pueden ser fuente de inspiración para la investigación.

En el capítulo 6, realizado por Mercedes Fernández Alonso, se describen cómo deben formularse los objetivos: primero conviene indicar correctamente los generales para en un segundo momento concretar con los objetivos específicos. La autora señala que los objetivos «han de ser precisos y no especulativos» (p.124). Posteriormente, nos proporciona algunas pautas para definir correctamente las hipótesis, a través de la recopilación de múltiples definiciones, de la distinción de diferentes formas de formular hipótesis y de algunos consejos que conviene tener en cuenta antes de adentrarnos en la construcción de las mismas.

Livia García Faroldi, en el capítulo 7, hace una revisión de las principales fuentes de datos a las que los estudiantes pueden acceder. Actualmente se utilizan con mucha frecuencia ya que estas bases de datos contienen información sobre numerosos temas de la realidad social y manejan muestras de elevada magnitud. Asimismo estos datos permiten establecer comparaciones que pueden resultar muy interesantes. Pero antes de recurrir a estos bancos de datos conviene asegurarse de que los datos son válidos y fiables, así como conocer la definición de los conceptos. Cuando se trata de bancos de datos oficiales la validez y la fiabilidad se dan por hecho. La autora también dedica algunas páginas a la utilización de Big Data

aunque advierte que hoy en día estos datos parecen poco accesibles para los estudiantes, ya que tratar esa cantidad de información resulta muy costoso.

El capítulo 8, a cargo de Verónica de Miguel Luken, repasa el concepto de muestreo y los diferentes procedimientos muestrales. Primero conviene fijar cuál es la población que se quiere estudiar y, como generalmente no se puede acceder a toda la población, se escoge un subconjunto de la población que se denomina «muestra». La característica principal que ha de tener la muestra es que sea representativa de la población, de lo contrario dará lugar a información errónea o sesgada. También la autora se centra en enunciar los principales tipos de muestreo que se pueden utilizar, ya sean de tipo probabilístico (utilizados en investigaciones cuantitativas) ya sean de tipo no probabilísticos (utilizados en investigaciones cualitativas). Antes de finalizar el capítulo, la autora advierte de la complejidad de trabajar con datos primarios en el TFG y TFM y señala dos aspectos que el alumnado debe tener en cuenta: la utilización del muestro por cuotas y la forma de acceder a los informantes (p.200).

Posteriormente, en el capítulo 9, su autor Gonzalo Herranz de Rafael, examina las principales técnicas de investigación social. Primero describe las técnicas cualitativas tales como: la observación participante, las historias de vida, las entrevistas y los grupos de discusión, entre otros. A continuación se centra en la encuesta, la técnica de investigación cuantitativa por excelencia, y sus variantes. Finalmente señala otros tipos de técnicas como son el análisis de contenido y los estudios Delphi.

Los conceptos con los que se trabaja en ciencias sociales han de tener dos características básicas: han de poder ser operacionalizados y medibles. También conviene definir bien los indicadores ya que son éstos los que permiten cuantificar los conceptos, de hecho, conviene tener presente que un mismo concepto puede tener varios indicadores e, incluso un mismo indicador puede ser válido para conceptos diferentes, todos estos aspectos los podemos encontrar en el capítulo 10, redactado por Rafael Grande Martín.

A partir del capítulo 11 y siguientes, los temas tratados en el libro ya no versan sobre las estrategias previas a la obtención de los datos, sino que abordan los aspectos posteriores a la realización del trabajo de campo. En el capítulo 11, el autor Juan Ignacio Martínez Pastor, da algunas ideas para la elaboración de gráficos partiendo de la base de que no siempre es necesaria su utilización y que, en caso de utilizarlos, es recomendable representarlos con más de una variable. El capítulo 12, a cargo de Juan Sebastián Fernández Prados, proporciona estrategias para escribir los resultados numéricos; el autor advierte al lector que no es necesario ofrecer información sobre todos los resultados obtenidos, ya que la extensión es limitada. Por ello es conveniente centrarse en los resultados que son más relevantes para la investigación y que ofrecen una explicación ya sea confirmatoria o no, de las hipótesis planteadas. Asimismo, el autor ofrece un decálogo de los errores que se deben evitar en este tipo de redacción. El capítulo 13, elaborado por Antonio M. Jaime Castillo, complementa al anterior, ya que nos muestra las posibilidades que ofrecen los programas estadísticos como SPSS, STATA o R y los diferentes análisis estadísticos (tanto univariantes como multivariantes) que podemos realizar con estos programas.

El análisis cualitativo, al igual que el cuantitativo, también cuenta con software especializado (Atlas.ti, NVIVO, MAXQDA, entre otros) que ayudan en el análisis del discurso. El método cualitativo tiene una fundamentación teórica cuyas perspectivas teóricas más representativas son la etnometodología, la sociolingüística o la teoría fundamentada, también conocida como *grounded theory*. De hecho, los programas de análisis cualitativo están basados en esta última perspectiva teórica. Estas cuestiones se abordan por parte de Alberto Vallejo Peña a lo largo del capítulo 14.



El capítulo 15, a cargo de Luis Ayuso Sánchez, versa sobre los últimos apartados de los que consta un trabajo de investigación, que son: resultados, discusión y conclusiones. El apartado de discusión en ocasiones se realiza por separado y en otras se incorpora bien con los resultados, bien con las conclusiones. De lo que se trata es de describir los principales resultados, de cotejar los resultados obtenidos con los de otros investigadores (discusión) y de realizar unas conclusiones que incluyan: un resumen de cuál ha sido el proceso de investigación, las aportaciones más relevantes de la investigación y la aplicación de los resultados. Asimismo, el autor ofrece algunas ideas para redactar adecuadamente las conclusiones.

Es frecuente que se produzcan las defensas públicas del TFG y del TFM, por lo que el último capítulo trata sobre la exposición ante el tribunal. Su autor, José Manuel García Moreno, presenta desde las estrategias previas a la presentación hasta los detalles que hemos de tener en cuenta el día de la defensa pública.

Para concluir esta reseña vale la pena destacar que no es un manual al uso sino que es un libro que proporciona al alumnado una guía muy completa de cómo abordar una investigación social desde el principio (con la identificación de la pregunta inicial) hasta el final del proceso (que es la defensa del trabajo). Es un libro didáctico donde los autores ponen énfasis en que es un libro pensado para el alumnado y está basado tanto en experiencias que han tenido ellos mismos tanto en la dirección de TFG/TFM como en la dilatada práctica docente en grado y postgrado. Aunque inicialmente está pensado para estudiantes de TFG y TFM, también puede considerarse una lectura útil para estudiantes de doctorado que necesiten recordar o actualizar alguna fase del proceso de investigación.

Bernad Cavero, Olga y Llevot Calvet, Núria (2018). *New Pedagogical Challenges in the 21<sup>st</sup> Century - Contributions of Research in Education*. Londres: IntechOpen. ISBN 978-1-78923-380-3, 320 páginas.

Rosa Benabarre Ribalta<sup>1</sup>

La educación es un reflejo de la sociedad. No obstante, los sistemas educativos se encuentran en un punto de inflexión marcados por una sociedad mutante que evoluciona a ritmos vertiginosos, debido en gran parte, a las exigencias globales del siglo XXI. La creciente multiculturalidad, los innumerables descubrimientos científicos, las transformaciones sociales y culturales, la globalización, la evidente competencia internacional o la imparable revolución de la era digital, son solo algunas de las realidades actuales que entrañan un sinfín de interrogantes en la cosmovisión educativa.

Ante tal complejidad, el libro *Nuevos desafíos pedagógicos en el siglo XXI - Contribuciones de la investigación en educación*, aglutina con rigor científico algunos trabajos pioneros en el ámbito de la Educación y la Pedagogía. Se trata de un compendio de estudios independientes realizados en varios países, que engloba una suma de investigaciones tanto teóricas como empíricas, y aporta una visión global y comparada sobre el estado de la cuestión. Por una parte, la comunidad científica internacional presenta unos estudios que aportan una revisión teórica, basada en antecedentes sólidos en los cuales se fundamentan sus argumentos, que analizan, cuestionan y reflexionan sobre los paradigmas y modelos educativos vigentes relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, las investigaciones que se incluyen en esta obra examinan de qué modo han influido en las aulas y cómo se están implementando estas nuevas pedagogías, los métodos de aprendizaje más efectivos, las herramientas académicas más precisas y un sinfín de innovaciones didácticas que han transformado el quehacer en las clases. Este nuevo contexto ha conllevado nuevos retos para el profesorado y el alumnado, los cuales han tenido que adaptarse a dicha situación. Tal como se desprende de las investigaciones, la voluntad de estas adaptaciones es garantizar las necesidades y demandas del profesorado y del conjunto de la población estudiantil, ajustándose a una transformación educativa que garantice, invariablemente, un modelo curricular basado en competencias, aplicables en cualquier campo de estudio. Sin duda, un reto contemporáneo en el que aún queda un largo camino para recorrer.

En efecto, las evidencias científicas y los resultados que se desprenden, abren una senda de esperanza que da respuesta a los múltiples desafíos planteados, siempre con la voluntad de aproximarnos a experiencias educativas que maximicen la calidad académica.

En relación a las editoras del libro, Olga Bernad y Núria Llevot, dos reconocidas y prestigiosas investigadoras españolas, las cuales cuentan con una amplia experiencia en el ámbito educativo de la diversidad

<sup>1</sup> Universitat de Lleida, [rosabenabarre@geosoc.udl.cat](mailto:rosabenabarre@geosoc.udl.cat)

cultural y la pedagogía, han logrado editar esta obra, de una forma ordenada, precisa y de fácil comprensión para el lector. Pocos son los trabajos de esta envergadura, lo que convierte este libro en referencia.

El libro es presentado como una recopilación de 16 estudios recientes del panorama educativo, sociológico y pedagógico, organizados en tres secciones. Cada trabajo está focalizado en un ámbito de conocimiento, siendo desarrollado con una metodología específica y planteado con un enfoque epistemológico que depende del escenario en que se ha realizado. Este hecho permite conocer el estado de la cuestión de un amplio abanico de temáticas que son tratadas desde numerosas visiones y disciplinas.

La primera sección: «La educación en el siglo XXI: ¿un cambio de paradigma?», que incluye 6 capítulos, focaliza la atención en estudios que analizan las profundas transformaciones de los sistemas educativos, revisando el pensamiento pedagógico y los discursos educativos de nuestra era. La llegada de alumnado culturalmente diverso y la respectiva adaptación de las prácticas educativas a los nuevos contextos, los desafíos de la educación intercultural, la convivencia en las aulas entre las metodologías tradicionales y las innovadoras, la apuesta por una educación sostenible, el impacto de las herramientas digitales y su uso en las aulas o el horizonte de un auténtico sistema inclusivo, son sólo algunos de los precedentes abordados. De igual modo, se hace hincapié en el rol que ejerce el profesorado y la exigencia otorgada a su formación para impartir una educación plenamente democrática y de calidad. Las reflexiones que se incluyen en esta sección quieren dar a conocer los enfoques más innovadores, todo ello con la voluntad de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje holístico.

La segunda sección: «Docentes y estudiantes en un mundo cambiante», la cual incluye 7 capítulos, constituye el pensamiento sobre el fenómeno educativo. En especial, incide en cómo mejorar las prácticas pedagógicas en las escuelas y la instrucción a nivel universitario, a través del rol del profesor. Estas investigaciones nos ofrecen una indagación sobre la relevancia que tienen las interacciones entre estudiante-profesor, el uso de estrategias para desempeñar un aprendizaje activo, la motivación como aspecto clave o la utilización efectiva y racional de la tecnología en las aulas, dado su desarrollo exponencial en todos los ámbitos formales y no formales de instrucción.

Finalmente, la tercera sección: «Miscelánea», la cual incluye 3 capítulos, como su título indica, se trata de una combinación de estudios interdisciplinarios. Destacan las temáticas vinculadas con las desigualdades, centrando el interés en la condición de género, existentes en la educación superior, y contenidos pedagógicos en la enseñanza de asignaturas clínicas. Entre los diversos temas recogidos en esta sección, cabe destacar, la voluntad de aportar puntos de vista más amplios, abriendo un horizonte a otras áreas de conocimiento.

Existen, al menos tres factores que convierten este libro en una obra de elevado interés para la comunidad académica especializada en Pedagogía y Educación. En primer lugar, la importancia de las investigaciones al tratarse de cuestiones que se encuentran en la cúspide del orden del día en materia educativa. En segundo lugar, porque representan un material veraz para un exhaustivo análisis cualitativo o cuantitativo de la realidad educativa. Además, al tratarse de investigaciones de alto impacto a nivel internacional realizadas por académicos procedentes de distintos puntos de la geografía mundial, aportan un plus de rigurosidad. Y finalmente, porque cada uno de los capítulos aporta novedosos enfoques y realidades en relación a la enseñanza que queremos construir en el futuro. El valor potencial que tiene la educación, ha de convertir las nuevas generaciones en los referentes de una sociedad democrática y plural, una alianza que necesita la educación inclusiva como motor principal.

En suma, las aportaciones de esta obra pretenden contribuir enormemente al avance científico, visibilizando y aportando conocimientos válidos de múltiples disciplinas, que inequívocamente repercutirán positivamente a mejorar la tarea educativa.

Llevot Calvet, Núria y Bernad Caveró, Olga (2018). *Advanced Learning and Teaching Environments - Innovation, Contents and Methods*. Londres: IntechOpen. ISBN 978-1-78923-554-8, 274 páginas.

Begoña Vigo-Arazola<sup>1</sup>

**A**ctualmente, encuadrada en una sociedad cambiante, plural y diversa, e inmersa también en incesantes procesos de cambio y paradojas, la escuela y el profesorado ha de dar respuesta a múltiples y complejos desafíos. Uno de estos es equipar a docentes y alumnado con las competencias necesarias para afrontar con éxito un futuro incierto y ayudarlos a construir identidades flexibles y complejas en el seno de una ciudadanía democrática, que tiene su epicentro en la escuela. Y una de las herramientas para conseguir estos ambiciosos objetivos, son las tecnologías de la información y el conocimiento. Denominadas usualmente como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en la actualidad en un sentido más amplio como tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC), las tecnologías digitales han irrumpido con fuerza en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las competencias de docentes y estudiantes son uno de los retos de una escuela avanzada.

Editado por Núria Llevot y Olga Bernad, investigadoras de reconocido prestigio y profesoras de la Universidad de Lleida, este libro, formado por 15 capítulos agrupados en tres secciones, presenta un compendio ecléctico de trabajos elaborados por autores de disciplinas variadas rigurosamente seleccionados, teniendo en cuenta la originalidad y la transversalidad de sus contenidos.

En diversos países y a lo largo de los últimos años, los centros escolares han experimentado una revolución tecnológica, el panorama educativo ha experimentado algunos cambios debido a la irrupción de las TIC en los centros, pero más allá del uso de las nuevas tecnologías para recabar información, tratarla, procesarla y transmitirla, el eje de la cuestión recae ahora en su uso educativo. Como señalan algunos de los estudios presentados en este libro, las tecnologías se utilizan en las escuelas, en algunas más que en otras, para mejorar e innovar en los procesos educativos, facilitar la construcción colectiva de conocimiento, ayudar a crear un aprendizaje activo y una enseñanza personalizada.

Una perspectiva internacional sobre la formación inicial y continua del profesorado, los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y las experiencias de éxito más concretas se presenta en torno al papel de las TIC o TAC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los estudios presentados en el libro, proceden de proyectos de investigación más amplios. En otros casos adoptan la forma de ensayo y proporcionan reflexiones fundamentadas en estudios de referencia. La importancia de las TIC en los procesos de aprendizaje del profesorado, su relevancia como herramienta de investigación, reflexión, trabajo colaborativo y desarrollo de pensamiento crítico en los futuros docentes, maestros y directores de escuela conforman una sólida primera parte de este volumen.

<sup>1</sup> Universidad de Zaragoza, mbvigo@unizar.es

Las páginas de este libro resumen la pasión y las experiencias de docentes e investigadores de diversas disciplinas y contextos en diferentes países. Ello ayuda al lector a construir una visión global sobre el estado de la cuestión, de auto-reflexión, revisión y posible reconstrucción de los procesos de enseñanza y aprendizaje con otros.

En una primera sección «Aprender a ser un buen maestro: conectividad, digitalización, innovación» y que agrupa 6 capítulos, el concepto de educación a lo largo de la vida adquiere relevancia y la formación inicial y continua del profesorado incorpora nuevos significados y nuevas demandas de formación. Sin duda, se debe capacitar a los futuros docentes y a los docentes en ejercicio para adquirir nuevos conocimientos y nuevas estrategias, pero en una simbiosis entre teoría y práctica también a reflexionar sobre su ejercicio en el aula, en el marco de un trabajo colaborativo en red. Como recalcan algunos de estos trabajos, el trabajo docente y escolar traspasa las paredes físicas del aula. Uno de los requisitos de la escuela avanzada es el trabajo colaborativo entre los equipos docentes. Otra demanda es construir y compartir un proyecto de centro inclusivo. Y en este marco, la formación inicial de los futuros maestros adquiere especial relevancia. Precisamente, el estudio «Prácticas en Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria: un modelo de reciprocidad entre tres agentes basado en las narrativas audiovisuales» de Moisés Selfa, hace especial hincapié en estas cuestiones, señalando que las prácticas en las escuelas no garantizan por sí solas la adquisición de las habilidades y competencias requeridas para ser un buen maestro, siendo necesario también la observación de situaciones educativas y la reflexión guiada sobre la propia práctica en el aula, siendo necesaria la colaboración de alumnos, tutores de universidad y tutores de centro en la consecución de estos objetivos. La importancia de las TIC en los procesos de aprendizaje del profesorado, su relevancia como herramienta de investigación, reflexión, trabajo colaborativo y desarrollo de pensamiento crítico en los futuros docentes, maestros y directores de escuela conforman esta sólida primera sección del volumen.

La sección segunda «*E-Learning* y nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje», integrada por 5 capítulos, desde diversos enfoques presentados por autores procedentes también de diferentes realidades, expone y analiza el papel de las TIC/TAC en los centros educativos y algunas experiencias educativas basadas en el *e-learning*; y también el uso de nuevos recursos metodológicos basados en las TIC. El papel de las TIC o TAC en esta segunda parte del libro refuerza las oportunidades del *feedback* así como las oportunidades de interacción entre estudiantes y escuela a partir de los recursos de enseñanza.

Finalmente, partiendo de la idea que se puede innovar sin hacer necesariamente uso explícito de las TIC, la sección tercera «Algunas experiencias de éxito en educación física», la cual agrupa 4 capítulos, pretende no obviar otras metodologías innovadoras que no utilizan herramientas o recursos digitales, utilizadas en diferentes disciplinas, como es el caso de la educación física, eje alrededor del cual giran las experiencias y estudios presentados en esta sección.

Sintéticamente, este libro que es objeto de esta reseña, puede proporcionar al lector algunas reflexiones y experiencias interesantes que pueden sugerir algunas vías de acción y pueden contribuir a mejorar la práctica docente y no menos importante, la formación de los docentes desde la reflexión, el contraste y la transformación, ya sea en el campo de la formación inicial para los futuros docentes o en el de formación permanente o continua para los docentes en ejercicio. Este libro puede ser de utilidad a cualquier lector interesado en la temática, pero especialmente a los docentes, que pueden hallar algunas respuestas a sus inquietudes y nuevas ideas para implementar en el aula. Sin duda, debido a la calidad de las contribuciones, entre otras razones, será un libro de referencia para futuras investigaciones sobre estas temáticas.